

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Pedagogická fakulta

**Analýza praktické přípravy
v kontextu strukturace studijních programů učitelství**

Analysis of the practical training
in the context of structuring of teacher education programs

Disertační práce

Jana Wernerová

Školitel: doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Studijní obor Pedagogika
(Praha, 2011)

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně pod vedením doc. PaedDr. Petra Urbánka, Dr., s použitím veškerých uvedených zdrojů. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Předně tímto děkuji svému školiteli, doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Dr., nejen za odborné vedení, cenné rady, podněty a materiály, ale také za vstřícný přístup, trpělivost a oporu.

Děkuji kolegyním a kolegům z pedagogických fakult za pomoc při realizaci výzkumu a poskytnutí cenných materiálů, zvláště PedF UK v Praze, PedF ZČU v Plzni a PedF MU v Brně. Děkuji kolegyním a kolegům z dalších pedagogických fakult za zaslání studijních programů svých pracovišť.

Děkuji za projevenou podporu svým spolupracovníkům na pracovišti.

Abstrakt

Disertační práce se zabývá problematikou přípravného vzdělávání učitelů s důrazem na důsledky strukturace studijních programů učitelství a praktickou přípravu. Klade si za cíl analyzovat a komparovat koncepce, parametry, procesy a efekty modelu pedagogických praxí, které vyplývají z nestrukturovaného a strukturovaného studijního programu přípravného vzdělávání učitelů nižších sekundárních škol, v kontextu k profesnímu vývoji studenta učitelství. Analýzou současného stavu praktické přípravy přispět k odborné diskusi problematiky přípravného vzdělávání učitelů. Práce uvádí východiska současného učitelského vzdělávání, charakterizuje paralelní a následné modely učitelské přípravy a z nich vyplývající důsledky pro pedagogickou praxi. Dále přípravné vzdělávání učitelů v kontextu vybraných zemí Evropské unie a jeho trendy, historický vhled do přípravného vzdělávání učitelů v České republice.

Hlavními výzkumnými metodami byly obsahová komparativní analýza studijních programů, dotazníková šetření a řízené rozhovory. Práce komparuje vybrané složky strukturovaných studijních programů učitelství pro nižší sekundární vzdělávání na pedagogických fakultách v České republice. Srovnává vnímání připravenosti vykonávat profesi učitele studenty učitelství sekundárního vzdělávání strukturovaného a nestrukturovaného studijního programu čtyř pedagogických fakult v České republice a hodnocení přípravného vzdělávání učitelů v praxi. Studenti hodnotí výše přípravu v nestrukturovaných programech Učitelství pro 2. stupeň základní školy než ve strukturovaných programech. Z nejčastějších nedostatků profesní přípravy bylo uváděno malé zaměření přípravy na profesi učitele, málo didakticky orientovaného učiva, nedostatečnost přípravy na výchovné a výukové problémy žáků, nízký rozsah pedagogické praxe. Rozdíl hodnocení ve strukturovaných a nestrukturovaných programech Učitelství pro střední školy nebyl významný, pouze ve vnímání dostatečnosti časové dotace pedagogické praxe. Práce dále sleduje implementaci inovativních prvků do praktické přípravy. Uvádí hodnocení obtížnosti profesních činností vykonávaných studenty učitelství, v relaci třech skupin subjektů. Srovnává profesní vývoj studentů učitelství – motivy k výběru profese, změny postojů v identifikaci k budoucí učitelské profesi. Zjištěna byla u studentů strukturovaných studijních programů menší orientace k učitelství.

Klíčová slova: přípravné vzdělávání učitelů, strukturované studium, bakalářské studijní programy, magisterské studijní programy, navazující magisterské studijní programy, oborově předmětová složka, oborové didaktiky, pedagogicko-psychologická složka, praktická příprava, pedagogická praxe, student učitelství, fakultní učitel, oborový didaktik, profesní činnosti učitele, dotazníkové šetření, opakované šetření, longitudinální šetření, sebereflexe studenta učitelství, postoje k profesi, studijní dráha učitele.

Abstract

The dissertation focuses on the issue of preparatory education of the teachers with emphasis on the structuring effects of teacher education programs and practical training. Its aim is to analyse and compare the concepts, parameters, processes and effects of teaching practise models that result from unstructured and structured learning program of the teacher training for lower secondary schools, in the context of the vocational development of the students of teaching. By means of the analysis of the current state of the practical preparations was to contribute to the discussion of issues concerning preparatory teacher training. It offers starting points of the current teacher education, characterizes parallel and subsequent models of the teacher preparation and the resulting implications for teaching practice. Furthermore, initial teacher education in the context of the countries of the European and its trends, historical insight into the teacher training in the Czech Republic.

The main experimental methods were comparative content analysis of curricula, questionnaire surveys and vigorous discussions. The thesis compares the selected components of structured teacher education programs for lower secondary education of faculties of education in the Czech Republic. It compares the perception of preparedness for the teaching profession by the secondary school students of structured and unstructured programs of study of four faculties of education in the Czech Republic and evaluation of teacher training in practice. Students evaluate the training of unstructured training programs of the Teaching for the second grade of elementary schools better than that of the unstructured programs. The most common shortcomings of the training was provided as a small career-oriented training for teachers, little didactically oriented curriculum, inadequate preparation for educational and learning problems of students, low proportion of professional experience. The difference in ratings of structured and unstructured programs of the Teaching for high schools was not significant, only in the perception of the adequate time spent on professional practice. The thesis also monitors the implementation of innovative elements into practical training. It features difficulty assessment of the professional activities carried out by the students of teaching, in session of three groups of entities. It compares professional development of the students of teaching - the motives for choice of profession, changes of attitudes in the identification of future teaching profession. It was found out that the students of the structured programs were less orientated to teaching.

Key words: preparatory teacher education, structured learning, bachelor's degree programs, master's degree programs, follow-up master's degree programs, subject-branch component, subject didactics, pedagogical-psychological component, practical training, teaching practise, student of teaching, university teacher, subject didactic, professional activities of the teachers, questionnaire survey, repeated investigation, longitudinal survey, self-reflection of the student of teaching, attitudes to the profession, learning path of the teacher.

Abstrakt

Die Analyse der praktischen Lehrerausbildung im Kontext der Strukturierung der Lehrerstudienprogrammen

Die Disertationsarbeit beschäftigt sich mit der Problematik der Lehrerausbildung mit dem Akzent auf die Konsequenzen der Strukturierung der Lehrerstudienprogramme und der praktischen Ausbildung. Sie stellt sich zum Ziel, die Konzeptionen, Parameter, Prozesse und Effekte der Modelle der pädagogischen Praxis zu analysieren und vergleichen in Abhängigkeit vom unstrukturierten und strukturierten Studienprogramm der Lehrerausbildung der niederen sekundären Schule und im Kontext zur professionellen Entwicklung der Lehrerstudenten. Die Disertationsarbeit präsentiert die Ausgangspunkte des aktuellen Standes der Lehrerausbildung, charakterisiert parallele und folgende Modelle der Lehrerausbildung und die daraus ergebenden Konsequenzen für die pädagogische Praxis. Sie beschreibt weiter auch die Lehrerausbildung im Kontext zu den ausgewählten Ländern der EU, beschäftigt sich mit den Perspektiven und historischer Einsicht der Lehrerausbildung in der Tschechischen Republik.

Hauptforschungsmethoden der Disertationsarbeit waren: Inhaltskomparative Analyse der Studienprogramme, Fragebogenerhebung und geführte Gespräche. Die Arbeit kompariert ausgewählte Komponente der strukturierten Lehrerstudienprogramme für niedere sekundäre Ausbildung auf pädagogischen Fakultäten in der Tschechischen Republik. Sie vergleicht Qualitätsbewertung der Lehrerausbildung an vier pädagogischen Fakultäten bei den Studenten und Lehrern aus der Schulpraxis. Die Studenten bewerten höher die Vorbereitung in unstrukturierten Programmen des Lehrfaches für die zweite Stufe der Grundschulen als in anknüpfenden Programmen. Als häufigster Mangel der Professionalvorbereitung wurde die ungenügende Konzentrierung auf die Lehrervorbereitung, wenig didaktisch orientierten Lehrstoff, ungenügende Vorbereitung auf Erziehung und Ausbildungsprobleme der Schüler, ein kleiner Umfang der pädagogischen Praxis angegeben. Der Unterschied in der Programmbewertung des Lehrfaches für Mittelschulen war nicht markant. Die Arbeit verfolgt weiter die Implementation der Innovationselemente in der praktischen Vorbereitung. Sie erwähnt die Schwierigkeitsbewertung der durchführenden Professentätigkeiten, die durch Lehrstudenten ausgeführt wurden, in der Relation drei Subjektgruppen. Sie vergleicht die Professentwicklung der Lehrerstudenten – die Motive zur Professauswahl, Stellungswandel der Studenten in der Identifikation zur zukünftigen Lehrprofession, bestätigt wurde bei Studenten der strukturierten Studienprogramme eine kleinere Orientation zum Lehramt.

Schlüsselwörter: Lehrerausbildung, strukturiertes Studium, Bachelor-Studiengänge, Magister/Master-Studiengänge, anschließende Magister/Master-Studiengänge, Fachdidaktik, Fachbereichskomponente, pädagogische und psychologische Komponente der praktischen Ausbildung, praktische Ausbildung, pädagogische Praxis, Lehramtstudent, Fakultätslehrer, Übungslehrer, Fachdidaktiker, Berufstätigkeiten des Lehrers, Fragebogenuntersuchung, wiederholte Forschungen, Längsschnittuntersuchungen, Reflexion der Lehramtstudenten, Einstellungen zum Beruf, Studienweg der Lehrer.

OBSAH

	str.
1 Úvod	
1.1 Problematika současného přípravného vzdělávání učitelů	11
1.2 Cíl práce, výzkumný problém	11
1.3 Metodologické přístupy	12
2 Proměny přípravného vzdělávání učitelů	
2.1 Vymezení klíčových pojmů	13
2.2 Východiska současného učitelského vzdělávání	
2.2.1 Boloňská deklarace	15
2.2.2 Legislativa České republiky v návaznosti na Boloňskou deklaraci	17
2.2.3 Lisabonský proces	18
2.2.4 Modularizace studia učitelství (modulový a kreditový systém)	20
2.2.5 Profesní činnosti učitele	
2.2.5.1 Vymezení termínu	21
2.2.5.2 Pedagogické znalosti, pedagogické dovednosti	22
2.2.5.3 Sebereflexe studentů učitelství	26
2.2.5.4 Výzkumy obtížnosti profesních činností učitele u studentů učitelství	27
2.2.6 Profesní standardy učitele	
2.2.6.1 Profesní kompetence učitele	28
2.2.6.2 Vymezení pojmu profesní standard učitele, význam vzniku	28
2.2.6.3 Východiska pro vznik profesních standardů	31
2.2.6.4 Profesní standardy učitele v zahraničí	32
2.3 Projektování přípravného vzdělávání učitelů v kontextu strukturace studijních programů	
2.3.1 Paralelní a následné modely, jejich analýza	35
2.3.2 Mezinárodní kontext: Přípravné vzdělávání učitelů v komparaci vybraných zemí	
2.3.2.1 Vzdělávání učitelů ve 20. století	40
2.3.2.2 Rozdíly v přípravném vzdělávání učitelů ve vybraných zemích	
Evropské unie	42
2.3.2.3 Trendy v přípravném vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie	46
2.4 Problematika praktické přípravy	
2.4.1 Formy a organizace praktické přípravy, školský terén	48
2.4.2 Praxe ve studiu učitelství jako problém	50

2.4.3 Podmínky koncipování pedagogické praxe v rámci strukturace učitelského studia	
2.4.3.1 Požadavky na koncepci praktické přípravy	55
2.4.3.2 Důsledky strukturace učitelského vzdělávání pro praktickou přípravu	57
2.5 Historický vhled: Přípravné vzdělávání učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů v České republice se zaměřením na praktickou přípravu	60
2.6 Strukturované programy učitelského vzdělávání v České republice	65
2.7 Souhrn	70
3 Analýza praktické přípravy ve strukturovaných studijních programech učitelství v komparaci s nestrukturovanými programy nižšího sekundárního vzdělávání	
3.1 Cíl výzkumu, výzkumný problém, výzkumné oblasti a výzkumné otázky	72
3.2 Metodologie výzkumu	
3.2.1 Metodologické přístupy k evaluaci učitelské praxe	74
3.2.2 Použité výzkumné metody, přístupy a výzkumné nástroje	74
3.2.3 Problematika užitých výzkumných metod, přístupů a zpracování dat	76
3.2.4 Specifika hodnocení kvalitativní stránky výkonu studenta učitelství	79
3.3 Výzkumné soubory, organizace výzkumu	80
3.4 Výsledky výzkumu, analýza, komparace, interpretace a diskuse	
3.4.1 Analýza strukturovaných studijních programů učitelství pro nižší sekundární vzdělávání na pedagogických fakultách v České republice (komparativní průřez vybranými složkami přípravy)	85
3.4.1.1 Rozdíly v uspořádání a proporcionalitě pedagogické praxe	87
3.4.1.2 Rozdíly v uspořádání a proporcionalitě složky pedagogicko-psychologické	89
3.4.1.3 Rozdíly v uspořádání a proporcionalitě oborových didaktik	92
3.4.2 Hodnocení přípravného vzdělávání učitelů nestrukturovaného a strukturovaného studijního programu učitelství pro nižší a vyšší sekundární vzdělávání	
3.4.2.1 Rozdíly ve vnímání připravenosti vykonávat učitelskou profesi uváděné studenty	98
3.4.2.2 Hodnocení přípravného vzdělávání fakultními učiteli	117
3.4.2.3 Hodnocení přínosnosti zavedení inovativních prvků do praktické učitelské přípravy studenty učitelství	131

3.4.3 Rozdíly sebehodnocení a hodnocení profesních činností učitele vykonávaných studenty učitelství	
3.4.3.1 Rozdíly ve vnímání obtížnosti prováděných profesních činností studenty učitelství (longitudinální výzkum)	137
3.4.3.2 Relace ve výpovědích studentů, fakultních učitelů a oborových didaktiků při hodnocení stejné profesní činnosti vykonávané studenty.....	145
3.4.3.3 Rozdíl mezi sebehodnocením vykonávaných profesních činností studenty nestrukturovaného a strukturovaného studia	151
3.4.4 Profesní vývoj studenta učitelství: rozdíly v oblasti studenty deklarovaných postojů k profesi	
3.4.4.1 Odlišnost motivů k výběru studia učitelství	156
3.4.4.2 Odlišnost postojů k budoucí učitelské profesi	163
3.5 Diskuse	168
3.6 Shrnutí	171
4 Závěry	173
Použité zdroje	174
Přílohy	185

SEZNAM PŘÍLOH

	str.
Příloha č. 1 Standard učitel - schéma (Tomášek, 2008)	1
Příloha č. 2 Příklady variant konsekutivních modelů učitelského vzdělávání (Bělohradská, Urbánek, 2005)	2
Příloha č. 3 Rámcové modely pregraduálního učitelského studia (Šimoník, 2005)	4
Příloha č. 4 Modely dvoustupňového vysokoškolského studia (Vašutová, 2002 – in Kotásek, Koucký, 1988)	5
Příloha č. 5 Současné typy bakalářských studijních programů koncipované jako první stupeň studia při získávání učitelské kvalifikace (Coufalová, Vaňková, 2010)	6
Příloha č. 6 Pedagogické praxe ve strukturovaných studijních programech Učitelství pro 2. st. ZŠ (SŠ) na pedagogických fakultách v ČR, prezenční studium, povinné předměty	7
Příloha č. 7 Pedagogicko-psychologické disciplíny ve strukturovaných studijních programech Učitelství pro 2. st. ZŠ (SŠ) na pedagogických fakultách, prezenční studium, povinné předměty	15
Příloha č. 8 Oborové didaktiky ve strukturovaných studijních programech Učitelství pro 2. st. ZŠ (SŠ) na pedagogických fakultách, prezenční studium, povinné předměty	25
Příloha č. 9 Dotazník č. 1	43
Příloha č. 10 Dotazník č. 2	48
Příloha č. 11 Dotazník č. 3	50
Příloha č. 12 Dotazník č. 4	54
Příloha č. 13 Dotazník č. 5	56
Příloha č. 14 Dotazník č. 6	58
Příloha č. 15 Dotazník č. 7	59
Příloha č. 16 Řízený rozhovor (struktura)	61
Příloha č. 17 Portfolio z pedagogické praxe (FP TUL, 2009)	63
Příloha č. 18 Studentské hodnocení profesní přípravy, 2004-2009 (FP TUL)	64
Příloha č. 19 Studentské hodnocení profesní přípravy, 2009/10 (PedF ČR)	67
Příloha č. 20 Předpokládaný nástup do praxe po ukončení studia, 2009/10 (PedF ČR)	71

SEZNAM ZKRATEK

Bc.	Bakalářské studium
ČR	Česká republika
EHEA	Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání
EQF	Evropský rámec kvalifikací
EU	Evropská unie
FP	Fakulta pedagogická (též Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická)
Mgr.	Magisterské studium
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NMgr.	Navazující magisterské studium
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PedF	Pedagogická fakulta (zde též Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická)
Pedpsy	Pedagogika a psychologie
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
SŠ	Střední škola
SZZ	Státní závěrečná zkouška
ŠVP	Školní vzdělávací program
VŠ	Vysoká škola
VVP	Všeobecně vzdělávací předměty
ZŠ	Základní škola
ZUŠ	Základní umělecká škola

Pedagogické fakulty v ČR

JU	Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
MU	Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
OU	Pedagogická fakulta Ostravská univerzity v Ostravě
TUL	Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci
UHK	Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
UJEP	Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
UK	Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
UP	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
ZČU	Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni

1 ÚVOD

1.1 Problematika současného přípravného vzdělávání učitelů

Není pochyb o tom, že způsob a kvalita přípravy učitelů ovlivňuje do značné míry i kvalitu školní výuky a ve svých důsledcích i rozvoj národní vzdělanosti, jak uvádí řada autorů, např. Průcha (2002, s. 98), Brebera (2006) aj. Nároky na učitele stále stoupají, a to nejen po stránce znalostí obsahu vyučovaného předmětu, ale také znalostí pedagogických, psychologických, znalostí kurikulárních dokumentů aj. Jak současní autoři, např. Walterová (2006), tak i autoři v dřívějších letech, např. Singule (1991) upozorňují, že učitelské vzdělávání v jednotlivých zemích a v celých regionech je nutno sledovat nejen v souvislosti s vývojem celého odpovídajícího vzdělávacího systému, ale i v širším kontextu působících ekonomických, sociálních a demografických činitelů rozvíjejících se a působících v dané zeměpisné oblasti a tvořících v ní také rámec vývoje celého vzdělávacího systému včetně jeho přípravy učitelů.

V přípravě učitelů evropských zemí jsou dnes uplatňovány v zásadě dva možné přístupy, nebo případně též různé kombinace těchto dvou variant: souběžný (paralelní, nebo také integrativní) model (concurrent model) a následný (konsekutivní) model (consecutive model). V souvislosti s budováním evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání na základě Boloňské deklarace dochází k transformaci učitelského vzdělávání. Zaváděno bylo strukturované studium učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na pedagogických a dalších fakultách vzdělávajících budoucí učitele v České republice. Tento přechod se pojí s řadou problémů (konceptních, organizačních, obsahových aj.). V práci budou reflektovány strategie vzdělávací politiky Evropské unie a jejich realizace v oblasti vzdělávání učitelů. Budou uvedena východiska přípravného vzdělávání učitelů v kontextu strukturace studijních programů, standardizace učitelské profese, projektování přípravného vzdělávání učitelů, utváření profesních dovedností učitele. Zmíněna bude organizace přípravného vzdělávání učitelů vybraných zemí, historický vhled do organizace přípravného učitelského vzdělávání u nás, s důrazem na přípravu učitelů nižšího sekundárního vzdělávání a pedagogickou praxi.

V České republice je těžiště přípravy učitelů situováno v přípravném učitelském vzdělávání (neexistuje cílený systém dalšího vzdělávání učitelů). K profesní vybavenosti učitele patří kromě teoretických znalostí také schopnost zvládat profesní činnosti. Praktická příprava je důležitou a neoddělitelnou součástí studia učitelství, v přípravě budoucích učitelů má své opodstatnělé a nezastupitelné místo. Tento fakt není odborníky zpochybňován, přesto se v mnoha ohledech zcela nedaří plně zvládat realizační stránku praxí. Jedním ze značných vlivů na přínos pedagogické praxe má vytvoření efektivního modelu praktické přípravy. Všechny funkční modely praktické přípravy jsou charakterizovány určitými obecnými vlastnostmi, které vypovídají o kvalitě didaktické účinnosti modelu. K těmto vlastnostem patří gradace, integrace, komplexnost a parametry dynamické stránky modelu praxe (Urbánek, 2005b). Strukturované studium učitelství s sebou přináší nutnost nově koncipovat i pedagogickou praxi. Otázky rozsahu, obsahu, formy pedagogické praxe jsou ponechány v kompetenci jednotlivých vysokých škol.

1.2 Cíl práce, výzkumný problém

Jednotlivé, nejen pedagogické, fakulty v České republice, realizují v současnosti přípravné učitelské vzdělávání ve vytvořených vlastních studijních programech, rozdílné jsou i modely praktické přípravy. Disertační práce si klade za cíl analyzovat a komparovat koncepce, parametry, procesy a efekty modelu pedagogických praxí, které vyplývají z nestrukturovaného a strukturovaného studijního programu přípravného vzdělávání učitelů

nižších sekundárních škol (Učitelství pro 2. stupeň základní školy), a to v kontextu k profesnímu vývoji studenta učitelství. Cílem disertační práce je analýzou současného stavu praktické přípravy přispět k odborné diskusi problematiky přípravného vzdělávání učitelů. Výzkumný problém představují důsledky, které způsobí koncepční zásah (strukturace studijních programů) do praktické přípravy učitelů nižšího sekundárního vzdělávání (ve vztahu k připravenosti absolventů vykonávat učitelskou profesi).

Stanoveny byly čtyři základní výzkumné oblasti:

1. Proporcionalita a uspořádání vybraných složek přípravy (pedagogická praxe, pedagogika a psychologie a oborové didaktiky - komparativní průřez) ve strukturovaných studijních programech učitelství pro nižší sekundární vzdělávání na pedagogických fakultách v ČR.
2. Hodnocení přípravného vzdělávání učitelů nestrukturovaného a strukturovaného studijního programu učitelství pro nižší a vyšší sekundární vzdělávání (subjektivní vnímání připravenosti studentů na výkon profese, hodnocení přípravného vzdělávání učitelů ve školském terénu, implementace inovativních prvků do praktické přípravy).
3. Oblast profesních činností učitele (nejlépe zvládané a nejobtížněji zvládané činnosti) – sebehodnocení studentů (navázání na předchozí výzkumy - komparace v průběhu 16letého období), relace ve výpovědích třech skupin subjektů (hodnocení studenty, fakultními učiteli a oborovými didaktiky). Komparace výpovědí studentů nestrukturovaného a strukturovaného studijního programu.
4. Profesní vývoj studenta učitelství: rozdíly v oblasti studenty deklarovaných postojů k profesi, rozdíly ve vývoji studijní dráhy (rozdíly motivů a postojů studentů nestrukturovaného a strukturovaného studijního programu).

Výsledky výzkumu mohou být nápomocny k odborné diskusi a zefektivnění přípravného vzdělávání učitelů, mohou přispět k podpoře a zkvalitnění praktické učitelské přípravy. Práce může být jedním z podkladů ke zlepšení spolupráce mezi dalšími subjekty, které participují na přípravě učitelů (fakultní školy).

1.3 Metodologické přístupy

Při tvorbě práce byly analyzovány legislativní a pedagogické dokumenty, použity výzkumné nálezy z oblasti pedeutologie, provedena vlastní pedeutologická šetření, stěžejní části výzkumu vyhodnoceny statisticky aj. Při realizaci výzkumu byla uplatněna kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu: analytická komparativní studie studijních programů učitelství, dotazníková šetření, řízený rozhovor, využito bylo longitudinálního šetření, opakovaných a průřezových šetření a triangulace. Data byla zjišťována prostřednictvím názorů studentů učitelství strukturovaných a nestrukturovaných studijních programů Učitelství pro 2. stupeň základní školy a Učitelství pro střední školy čtyř pedagogických fakult v České republice, fakultních učitelů, oborových didaktiků a koordinátorů praxí na pedagogických fakultách. Výzkumná šetření byla provedena zvláště se zřetelem k souvislé pedagogické praxi. Přestože není předmětem této práce hodnocení přípravy ve vyšším sekundárním vzdělávání, pro komparaci a větší plasticitu výzkumu byly zjišťovány i názory, postoje studentů studijních programů Učitelství pro střední školy na pedagogických fakultách.

2 PROMĚNY PŘÍPRAVNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

2.1 VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ

Terminologický slovník se zaměřuje jen na neužívanější pojmy v této práci či upřesňuje význam zde užitých pojmů. Vychází převážně z Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Akreditovaný studijní program - studijní program, k němuž byla vysoké škole udělena akreditace MŠMT ČR.

Bakalářský studijní program představuje buď ucelené samostatné vysokoškolské studium, které připravuje pro praxi nebo studium tvoří předstupeň magisterského studia a má podobu obecného či společného základu. Bakalářský stupeň je koncipován jako neučitelský, obsahově zaměřen na jeden nebo dva obory (aprobace).

Magisterský studijní program může mít dvojí podobu: nestrukturované, ucelené magisterské studium nebo *navazující magisterské studium*, ve studiu učitelství orientované k profesní přípravě (pedagogika, psychologie, oborové didaktiky, pedagogická praxe). Podmínkou přijetí je zejména úspěšné dokončení bakalářského programu.

Doktorský studijní program je zaměřen na vědecké bádání a samostatnou tvůrčí činnost.

Strukturovaný studijní program zahrnuje bakalářský, navazující magisterský, popř. doktorský studijní program.

Fakultní škola - základní či střední škola, která na základě ujednání s pedagogickou aj. fakultou umožňuje studentům učitelských oborů zúčastňovat se pedagogické praxe a osvojovat si dovednosti učitelské profese.

Fakultní učitel - též cvičný učitel, mentor, tutor. Úkolem fakultního učitele je studenta při praxi vést, poskytovat metodickou pomoc, kontrolovat a hodnotit činnosti studenta a průběh praxe. Fakultní učitel v pojetí této práce působí na základní či střední škole.

Model praktické přípravy - konstrukt, který vyjadřuje koncepční, organizační, administrativní, vzdělávací aj. podmínky pro získání profesních dovedností.

Navazující magisterské studium učitelství – přijímání jsou absolventi dvouoborových a jednooborových bakalářských studií učitelského i neučitelského zaměření. Uplatní se po absolvování jako učitelé na 2. stupni základních škol nebo na středních školách.

Negativní volba - v dotazníkovém šetření vyjadřuje opačnou (inverzní) odpověď v kontrastu ke sledované výpovědi.

Oborová didaktika – interdisciplinární teorie o vzdělávání, zabývající se celkovou kurikulární koncepcí určité skupiny předmětů (jednotlivých předmětů), tj. především cíli a obsahem příslušného vzdělávání, organizačními formami, vyučovacími metodami a prostředky.

Oborově předmětová příprava – je složena z vědních disciplín, vztahujících se k aprobačním předmětům, v rozsahu a hloubce, které odpovídají stupni a druhu školy, pro něž je učitel připravován. (Didaktiku příslušného předmětu v našich prezentovaných šetřeních vyčleňujeme pod pojem oborová didaktika.)

Oborová didaktika - vedou výuku předmětové didaktiky příslušných kateder, stanovují a kontrolují náplň a metodickou stránku předmětově zaměřených praxí.

Pedagogická fakulta - fakulta vysoké školy, která zajišťuje přípravné, postgraduální a další vzdělávání pedagogických pracovníků. Pedagogické fakulty nabízejí studium v bakalářských, magisterských a doktorských studijních programech, zpravidla s učitelským zaměřením, ale mají i obory neučitelské.

Pedagogické dovednosti - součást profesních kompetencí učitelů a pedagogických pracovníků, předpoklad pro výkon pedagogických povolání.

Pedagogické znalosti - jsou jednak znalosti obsahu vyučovaného předmětu a jednak znalosti obecně pedagogické, didaktické, psychologické, znalosti kurikulárních dokumentů, školského systému, znalosti žáků, sociokulturního kontextu aj.

Pedagogicko-psychologický modul – zahrnuje systém teoretických a aplikovaných disciplín spadajících do oblasti pedagogických věd a psychologie.

Praktická příprava, pedagogická praxe – v širším významu příprava pro profesní činnost v situaci školského terénu. Ve významu užším poskytuje řízené získávání zkušeností v terénu škol, dává základ praktického zvládnutí profesních dovedností učitele, učí sebereflexi.

Prezenční forma studia - převážná část výuky je organizována formou přednášek, seminářů aj., které se konají podle pravidelného rozvrhu, během nichž má student možnost získat poznatky v přímém kontaktu s vyučujícím.

Profesní činnosti učitele - zahrnují pouze ty učitelské činnosti, které jsou příznačné pro učitelskou profesi.

Profesní kompetence učitele - souhrn profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Učitel je získává a rozvíjí v průběhu celé své profesní dráhy včetně etapy přípravného vzdělávání.

Profesní standardy učitele - žádoucí profesní způsobilost pro výkon učitelského povolání, vychází z profesních kompetencí učitele. V ČR dosud nebyly zavedeny.

Průběžná pedagogická praxe - student z obecnější roviny praktické přípravy (náslechy, analýza vyučovací hodiny apod.) dochází ke konkrétnější a specificky zaměřené pedagogické činnosti: výuka, příprava na výuku a reflexe výstupů v hodinách aprobačních předmětů. Praktikuje na škole jeden den v týdnu u jednoho, případně více učitelů.

Přípravné vzdělávání učitelů - zahrnuje přípravu na profesi na základě studia vedoucího k získání učitelské kvalifikace. Někteří odborníci užívají ve stejném smyslu pojmu *počáteční* či *pregraduální vzdělávání učitelů*.

Rámcové vzdělávací programy - vymezují cílové zaměření vzdělávání na daném stupni / pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy.

Sekundární škola

Nižší sekundární škola / vzdělávání - 2. stupeň základního vzdělávání (v ČR zprav. 6. - 9. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií).

Vyšší sekundární škola / vzdělávání - úroveň vzdělávání začínající po ukončení povinné školní docházky (střední odborné školy, střední odborná učiliště ukončená závěrečnou nebo maturitní zkouškou, čtyřleté a odpovídající ročníky víceletých gymnázií, rekvalifikační kurzy ukončené závěrečnou zkouškou).

Souvislá pedagogická praxe - je závěrečná završující forma praktické přípravy. Student praktikuje v celistvém bloku v rozsahu 2-6 týdnů ve škole pod vedením fakultního učitele. Cílem je mj. integrovat získané vědomosti a dovednosti, přejímat odpovědnost, vyučovat v reálných podmínkách.

Specializace v pedagogice - Studijní obory se zaměřením na vzdělávání – dvouoborové či jednooborové studium, obory jsou koncipovány převážně jako předstupeň navazujícího magisterského studia učitelství.

Školní vzdělávací programy - jsou vytvářeny jednotlivými školami na základě rámcových vzdělávacích programů, přizpůsobeny podmínkám regionu a lokality.

Školský terén - pracovní oblast, prostředí, profesní realita škol; zpravidla nezahrnuje speciálně vytvořené podmínky prostředí praxe.

Všeobecně vzdělávací předmět – forma organizace obsahu všeobecného vzdělání, který zahrnuje zprav. předměty jazykové, společenskovední, přírodovědné, esteticko-výchovné a polytechnické a tělesnou výchovu.

2.2 VÝCHODISKA SOUČASNÉHO UČITELSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

2.2.1 Boloňská deklarace

Reflexe změn v terciárním vzdělávání v Evropě a USA vedla u nás ve 2. polovině 80. let k úvahám o možnostech zavedení dvoustupňového studia na našich vysokých školách, jak uvádí Vašutová (2002, s. 96). Zhruba po deseti letech se toto téma znovu otevírá jako aktuální požadavek evropské spolupráce v oblasti terciárního vzdělávání vyplývající z Boloňské deklarace (Vašutová, 2002, s. 97 - in Wende, 2000). Studijní programy postavené na různé délce, cílech a výstupech ze studia akceptují princip široce demokratického a spravedlivého přístupu ke vzdělání pro diverzifikovanou studentskou populaci (Vašutová, 2002, s. 97 - in Čerych, 1990/01). Boloňská deklarace navíc zdůrazňuje prostupnost a srovnatelnost studijních programů na mezinárodní úrovni.

Jak autorka dále uvádí, oživení konceptu víceetupňového studia vyplynulo z aktuálních požadavků daných Boloňskou deklarací, neboť ukazuje diverzifikované cesty řešení prostupnosti, kompatibility a flexibility vysokoškolského vzdělávání (Vašutová, 2002, s. 106).

Boloňská deklarace (program na léta 2000-2010)

Dne 19. června 1999 podepsali v Boloni ministři školství 29 evropských států společné prohlášení směřující k vytvoření společného evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání (Na prahu změn, 1999, s. 57, 59). Toto prohlášení navazuje na **Sorbonnskou deklaraci** z 25. května 1998, podepsanou pod názvem „Společná deklarace o harmonizaci architektury evropských systémů vysokoškolského vzdělávání“ ministry školství Francie, Německa, Itálie a Velké Británie. Oba tyto dokumenty jsou projevem snahy o zvýšení konkurenceschopnosti evropského vysokého školství ve vztahu k zámořským vysokým školám a o usnadnění a rozvoj mobility studentů a vysokoškolských učitelů. Nemalou roli hraje také snaha o zajištění uplatnění absolventů vysokoškolských studijních programů, a to nejen studijních programů vedoucích k tradičním titulům, ale i nové zavádění kratších typů studia vedoucích k titulu bakalář nebo jeho ekvivalentu na trhu práce.

Strategické záměry ministerstva jsou v souladu s evropským vývojem. Většina evropských států zavedla bakalářské studium, což je možno považovat za jeden z nejvýraznějších trendů 90. let 20. století. Jednoznačně se potvrdil význam kreditního systému studia pro usnadnění porovnatelnosti studia a tím i usnadnění mobility studentů.

Dalším významným trendem je „smývárání“ rozdílů mezi univerzitním a neuniverzitním sektorem vysokého školství v zemích s binárním systémem vysokého školství.

Novým fenoménem se stalo transnárodní vzdělávání prováděné pobočkami zahraničních vysokých škol, prostřednictvím virtuálních institucí na Internetu apod.

Klíčovými atributy evropského vysokoškolského prostoru by tedy mělo být: kvalita, mobilita, rozmanitost a otevřenost, což jsou zároveň atributy, o něž se snaží i náš národní vzdělávací systém. Stejně jako v České republice (ČR), i v ostatních evropských zemích se otevřela diskuse na téma krátkých studijních programů (v naší terminologii bakalářských). Důraz při zavádění tohoto typu studia by měl být kladen především na to, aby se absolventi studijních programů tohoto typu uplatnili na trhu práce anebo pokračovali v navazujících magisterských studijních programech. Nemělo by tedy docházet k pouhému rozdělení existujících delších programů na dva cykly.

V souladu s naplňováním myšlenek Boloňské deklarace Česká republika kladla důraz na využití všech možností pro mezinárodní mobilitu jak studentů, tak učitelů, zvláště pak programů Evropské unie (Socrates, Leonardo da Vinci).

Jedním z důležitých výsledků jednání v Boloni byla i dohoda, že se představitelé signatářských zemí budou scházet každé dva roky, aby mohli diskutovat o procesu, hodnotit jeho pokroky a zajistit mu nezbytnou podporu (Boloňský proces, <http://www.czu.cz/cs/?dl=1&f=2129>). Setkání zároveň umožní identifikovat nové potřeby a organizačně je uvést do života univerzit. Bude tak zabráněno tomu, aby Boloňský proces ustrnul na jednom bodě a dále se nerozvíjel.

Přehled základních událostí Boloňského procesu:

1988 – Magna Charta Universitatum (18. září 1988),

1998 – Sorbonnská deklarace (25. květen 1998),

1999 – Boloňská deklarace (19. červen 1999),

2001 – Pražský summit (19. květen 2001),

2003 – Berlínský summit (18.-19. září 2003),

2005 – Bergenský summit (19.-20. červen 2005),

2007 – Londýnský summit (17.-18. květen 2007),

2009 – Lovan: konference ministrů odpovědných za vysoké školství (28.-29. duben 2009).

Ve dnech 28.–29. 4. 2009 se rámci Boloňského procesu v belgické Lovani sešla 6. konference ministrů odpovědných za vysoké školství, jak upozorňuje Šťastná (2009).

Boloňský proces, který vstoupil do poslední části své první dekády, změnil systémy vysokého školství ve všech evropských zemích a zapojila se do něho absolutní většina evropských vysokých škol. Získal si pozornost mimoevropských zemí, které oceňují zejména lepší přehlednost systémů vysokoškolského vzdělávání v Evropě. V březnu roku 2010 byl na konferenci ministrů pořádané ve spolupráci Rakouska a Maďarska ve Vídni a Budapešti vyhlášen Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (EHEA). Mottem celého procesu pro příští desetiletí je vysoká kvalita, excelence ve všech činnostech vysokých škol, tj. od výuky přes výzkum a vývoj, službu regionu apod., zároveň však s důrazem na sociální aspekty a kulturní rozvoj společnosti. Důraz bude kladen zejména na celoživotní vzdělávání a učení, sociálně spravedlivý systém vysokého školství a mobilitu studentů i akademických pracovníků. Do roku 2020 by mělo mít 20 % absolventů v rámci celé EHEA zkušenost s pobytem na zahraniční vysoké škole či praktickou stáží v cizině. Ministři se zavázali ve svém komuniké k tomu, že národní rámce kvalifikací budou dokončeny do roku 2012, kdy připraví sebe-certifikační Zprávy, na jejichž základě se stanou národní rámce kvalifikací součástí EHEA.

Pohledy na Boloňský proces:

Boloňský proces je třeba chápat jako systémově pojatou vzdělávací změnu směřující na základě dohody ministrů školství k budování evropského prostoru ve vysokoškolském vzdělávání (Brebera, 2006). V českém vzdělávacím kontextu se pak v souvislosti s možnými důsledky Boloňského procesu stává předmětem zájmu zejména přípravné vzdělávání učitelů, tj. oblast, kterou lze diskutovat primárně v rovině vysokoškolského vzdělávání. Zároveň je třeba mít na mysli, že kvalita této přípravy významně ovlivňuje fungování i dalších stupňů školského systému. Plošná implementace strukturovaného studia v oblasti přípravného vzdělávání učitelů může ve svých důsledcích znamenat závažné omezení rozvoje možných cest k získání učitelské kvalifikace.

Při uplatnění synchronního náhledu na dopad Boloňského procesu do oblasti přípravného vzdělávání učitelů na jeho stávající modely, uvádí Nezvalová (2003) jako klíčovou podmínku analýzy evropských trendů uvažování ve třech kategoriích proměnných. A to kontextuálních (centralizovaný vs. decentralizovaný model), institucionálních (konsekutivní vs. souběžný model, tj. časová následnost vs. souběh oborové a profesní složky studia) a kurikulárních (daných poměrem odborné a profesní složky přípravy). Nejvýraznější důsledky Boloňského procesu lze pak vnímat zejména v rovině proměnných institucionálních.

Učitelské vzdělávání v různých kulturních rámcích jednotlivých zemí Evropy procházelo odlišným historickým vývojem (zdůrazňují např. Váňová, 2002b; Urbánek, 2005b). Jak autor dále konstatuje, při prokázané zásadní důležitosti historické dimenze a tradic národní kultury v oblasti vývoje národních systémů učitelské přípravy se pak jeví jako krajně nežádoucí rozhodnutí redukovat takto komplexní problematiku pouze na organizačně-technické otázky strukturace studia.

Důsledkem strukturace se začínají projevovat problémy ve vysokém školství (Dvořáček, 2009, s. 62). Předpoklad, že polovina bakalářů půjde na pracovní trh, se nesplnil a poslední údaje hovoří o 80 % bakalářů (Šebková, 2009, uvádí 95 % bakalářů) pokračujících v magisterském studiu. Je reálný předpoklad, že v nejbližších letech bude mít v ČR více než polovina mladých lidí terciární vzdělání a většina magisterský diplom – výsledkem může být pokles kvality absolventů a inflace diplomů, podobně jako již dnes u maturitních vysvědčení. Tuto situaci není stát schopen přiměřeně financovat. Důsledky se projevují v nedostatku prostředků na provoz škol všech stupňů, v nízkých mzdách pedagogických pracovníků, v klesajícím zájmu o učitelské povolání a konečně v klesající kvalitě absolventů.

2.2.2 Legislativa České republiky v návaznosti na Boloňskou deklaraci

V Boloňské deklaraci se poprvé používá formule „3+2+3“ pro vyjádření strukturovaného vzdělávání v bakalářské tříleté, magisterské dvouleté a doktorské tříleté délce (Boloňský proces, <http://www.czu.cz/cs/?dl=1&f=2129>). **Cíle terciárního vzdělávání dle Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR** (Bílá kniha, 2001, s. 64, 65):

Bakalářské studium – studium využívající soudobé odborné poznatky a metody, spolu s potřebnými teoretickými základy a tvůrčí činností, bude v souladu s principy Boloňské deklarace představovat pestrou množinu programů s více či méně aplikačním zaměřením, které umožní uplatnění na trhu práce, ale i další studium v magisterských programech.

Magisterské studium – Je zaměřeno na získávání teoretických i praktických poznatků, založených na vědecké, výzkumné a další tvůrčí činnosti, která je jeho neoddelitelnou součástí. V souladu s rozvojem bakalářských studijních programů bude koncipováno převážně jako studium na tyto programy navazující. Jeho stavba bude modulární, aby umožňovala maximální možnou propustnost terciárního sektoru vzdělávání.

Doktorské studium – je jako nejvyšší stupeň terciárního vzdělávání zaměřeno především na výzkum, vývoj a samostatnou tvůrčí činnost.

Na Národní program rozvoje vzdělávání navázal **Zákon o pedagogických pracovnících (č. 563/2004)**; (Vašutová, Spilková 2011), který stanovuje kvalifikační požadavky pro výkon profese učitele a dalších pedagogických pracovníků. Zohledňuje stupeň bakalářský a magisterský vyplývající z Boloňského systému. V současnosti ovlivňuje vzdělávací programy učitelů také kurikulární reforma školního vzdělávání (školský zákon č. 561/2004).

Strukturace studia učitelství je na jedné straně důsledkem uplatňování závěrů Boloňského procesu a na straně druhé vychází z legislativy, která řeší situaci na českých vysokých školách připravujících učitele, jak dále dokládá Švecová (2008). Jedním z klíčových dokumentů je např. **Strategie rozvoje terciárního vzdělávání** (2000-2005), která definuje učitelské vzdělávání jako specifický problém, a to zejména z pohledu jeho restrukturalizace ve smyslu Boloňského procesu a jeho modulární stavby. Dalším materiálem zásadního významu je **Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol** (2004), která je společným výstupem MŠMT, akreditační komise a zástupců Rady vysokých škol.

Kvalitativní cíle Boloňského procesu formulované postupně v ministerských komuniké i obsahy novely zákona o vysokých školách se v ČR promítly do **Dlouhodobého záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006-2010** (dále jen Dlouhodobý záměr), který je základním dokumentem tohoto vzdělávacího sektoru, jak zdůrazňuje Šebková (2009). Restrukturalizace studia se stala pro vysoké školy závaznou prostřednictvím novely zákona z roku 2001. V souladu s přechodným ustanovením zákona byly vysoké školy povinny požádat o akreditaci nově strukturovaných studijních programů do konce roku 2007. Restrukturalizace se týkala všech oblastí studia s výjimkou těch, v nichž Akreditační komise nepovažuje strukturování studium za vhodné (jedná se např. o lékařské a veterinární obory). **Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011-2015** (www.msmt.cz/vzdelavani) navazuje a základní dokumenty Boloňského procesu, zejména na příslušná komuniké ministrů zodpovědných za vysoké školství (Londýn 2007, Lovaň 2009), a na další dokumenty (např. Lisabonská úmluva o uznávání kvalifikací ve vysokém školství v evropském regionu).

2.2.3 Lisabonský proces

Evropská unie je dnes nejvýznamnější mezinárodní integrační seskupení v Evropě, společenství demokratických států, jež se rozhodly vzájemně spolupracovat a postupně se integrovat v nadnárodní strukturu (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 73; Tichá, 2004, s. 82-94). V současné době sestává celkem z 27 států, ČR se stala členem v roce 2004. Představuje vyvrcholení snah o sjednocení Evropy, jak v oblasti ekonomické, politické, tak i bezpečnostní. Evropská unie (EU) zdůrazňuje význam vzdělání pro rozvoj silné konkurenceschopné Evropy. Celoživotní vzdělávání je považováno za společnou evropskou prioritu při respektování všech kulturních odlišností a specifík jednotlivých zemí. Společné vzdělávací strategie a programy podporují kvalitní vzdělávání pro všechny, mobilitu učitelů a studentů, vytváření evropských sítí spolupracujících vzdělávacích institucí a rozvoj evropského informačního systému ve vzdělávání.

Na počátku procesu **evropské integrace** bylo předmětem zájmu Evropských společenství v oblasti vzdělávání pouze vzdělávání odborné ve vztahu k pracovnímu trhu (dle Walterové, 2006, s. 226, 227). V 80. letech byl zdůrazněn význam soudržnosti pro posílení sociální stability. V zakládající listině Evropské unie (Maastrichtská smlouva) je již zakotvena povinnost členských zemí zavádět evropskou dimenzi do kurikula školního vzdělávání a do vzdělávání učitelů. V 90. letech byla zdůrazněna role vzdělávání pro rozvoj lidských zdrojů a globální ekonomickou soutěž (Bílá kniha o růstu, soutěži a zaměstnanosti) a pro rozvoj a prosperitu Unie v podmínkách informační společnosti a celoživotního učení (Bílá kniha o vzdělání a odborné přípravě: Na cestě k učící se společnosti).

Na přelomu milénia se dostává sociální a vzdělávací politika do centra zájmu (Lisabon 2000) a stává se prioritou integračního procesu. **Lisabonská strategie** zdůraznila tři podstatné linie rozvoje: přechod k ekonomice založené na znalostech, informační společnost, modernizace sociálního modelu spojená s investicemi do lidských zdrojů a bojem proti sociální exkluzi. Prioritami v oblasti vzdělávání se stalo celoživotní vzdělávání učitelů, vzdělávání učitelů, rozvíjení klíčových dovedností, jazykové vzdělávání, zavádění informačních technologií a internetu do škol. Zdůrazněny byly nové role školy v podpoře občanské a pracovní mobility a hodnocení kvality vzdělávání. Koordinace vzdělávací politiky má být zajišťována společnými indikátory kvality, zdůrazňující význam komparace nejlepší praxe. I když vzdělávání, jeho struktura a obsah, zůstává v zodpovědnosti členských zemí, utváří se mechanismus nadnárodní vzdělávací politiky Evropské unie, která dříve nebyla součástí společných politik. Formují se konkrétní cíle, které směřují k vytváření společného vzdělávacího prostoru. Posílením této tendence jsou evropské vzdělávací programy, programy podporující mobilitu a programy rozvoje lidských zdrojů podporované Evropským sociálním fondem.

Jak též uvádí Vašutová (2007, s. 15) v březnu 2000 se uskutečnil lisabonský summit ministrů školství zemí Evropské unie, jehož smyslem bylo podpořit rozvoj lidských zdrojů s cílem dosáhnout v evropském prostoru vyšší úrovně a kvality zaměstnávání (tzv. Lisabonská strategie). S tím souvisí požadavek vytvořit takovou nabídku vzdělávacích příležitostí, které by různým cílovým skupinám (mládeži a dospělým) umožnily zlepšit možnost zaměstnání v evropském regionu. Byly definovány strategické směry a cíle Evropské unie ve vzdělávání, mj. zvýšit kvalitu a efektivitu vzdělávacích systémů členských zemí Evropské unie – zlepšit přípravu učitelů a ostatních pedagogů. Česká republika (Lisabonský proces, <http://www.euroskop.cz>) participovala na plnění cílů Lisabonské strategie již v předstupném období; (aktivní přístup v otázce jejího zaměření, potřebných institucionálních změn řízení celého procesu).

Text Lisabonské strategie Evropské unie, která představuje program komplexní ekonomické, sociální a ekologické Evropy, akcentuje přechod ke společnosti založené na znalostech, důležitost zvyšování úrovně vzdělání a přípravy pro život v informační společnosti, význam celoživotního vzdělávání, prioritu investic do lidských zdrojů (Skalková, 2007, s. 91). Pro podmínky naší země byly vize Lisabonské strategie rozvinuty a konkretizovány v dokumentu Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku, jako výsledek práce Národního vzdělávacího fondu, na níž se podílelo mj. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, zveřejněného r. 2003.

Lisabonská strategie je součástí politických priorit Evropské unie na léta 2000-2010 (jak upozorňují Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 143). V současnosti je nejvýznamnější prioritou rozvíjení klíčových kompetencí, potřebných pro osobní naplnění, zapojení do společnosti a zaměstnanost.

2.2.4 Modularizace studia učitelství (modulový a kreditový systém)

Modulový a kreditový systém studia se od 90. let postupně zabudovávají do našich terciárních vzdělávacích struktur a zkušenosti s nimi mají své stránky pozitivní i negativní (Vašutová, 2002). Především automatické přebírání zahraničních modelů vedlo k mnoha obtížím ve fungování. Oživení konceptu víceetapového studia vyplynulo z aktuálních požadavků daných Boloňskou deklarací, neboť ukazuje diverzifikované cesty řešení prostupnosti, kompatibilitosti a flexibility vysokoškolského vzdělávání. Také vnitřní rekonstrukce vysokoškolského studia je reakcí na nové požadavky tvorby a uspořádání kurikula v terciárním vzdělávání. Jako efektivní z hlediska výše uvedeného požadavku diverzifikace vzdělávacích cest se jeví modulové strukturování propojené s kreditovým systémem.

Tradiční lineárně konstruovaný studijní program je založený na jednotně předepsané studijní cestě; (Vašutová, 2002 - in Polák, 1993, s. 149). Organizační systém studia spočívá v kontinuálním řazení kurzů nebo předmětů, jejichž struktura, rozsah a následnost v rámci studijního programu je kanonizována. Každý student musí bezpodmínečně absolvovat jednotný společný program. Jak dále autorka uvádí, **uspořádání vzdělávacích obsahů do modulů** představuje významný organizační prvek, který zavádí důsledné propojování studovaných disciplín do logických celků s vnitřní a vnější vazbou (Vašutová, 2002). Modul je zde chápán jako sestava dvou a více kurzů, jejichž souvislost má obsahové, didaktické nebo jiné opodstatnění. Kurz jako základní jednotka modulu je 1-2semestrální výukový celek, který má formu přednášky, semináře, cvičení či praxe nebo jejich kombinace. Kurz postihuje určitou disciplínu, její část nebo určitý tematický celek. Struktura modulů je buď pevně stanovena, a to u povinných modulů, nebo je variabilní u volitelných.

Modulově koncipované studijní programy bývají často propojeny s kreditovým (také kreditním) systémem (Vašutová, 2002 - in Kalužný, 1998). Kreditový systém spočívá ve stanovení určité bodové hodnoty pro jednotlivé moduly nebo kurzy, které tvoří strukturu studijního programu, a v pravidlech jejich získávání. Hodnoty zpravidla odpovídají počtu týdenních hodin výuky v semestru nebo vyjadřují náročnost daného kurzu, předmětu, modulu.

V **modulárním projektování** kurikula je obsah strukturován do modulů, tj. relativně ucelených jednotek (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 157), které lze ve výuce zařazovat, vzájemně propojovat, kombinovat či zaměňovat v závislosti na cílech, specifických potřebách a profilaci studia.

Kreditní systém představuje systém organizace a ohodnocování váhy předmětů na VŠ (Vašutová, s. 134). Umožňuje studentům určitou míru samostatnosti při rozhodování o obsahu, rytmu a zátěži studia, dává jim možnost prohlubování studia, event. specializace. Základní principy kreditního systému: 1. každý předmět je ohodnocen určitým počtem kreditů, 2. je stanoven počet kreditů za etapy studia a za celé studium, 3. získání kreditů v předepsané skladbě je podmínkou zápisu do dalšího ročníku a vykonání určitých zkoušek (souborné, postupové, státní, závěrečné) a úspěšného ukončení studia. Podmínkou uzavření studia či jeho etapy je získání stanoveného počtu kreditů v určené skladbě a složení předepsaných zkoušek ve stanoveném čase. V bakalářském tříletém studiu je nutno získat 180 kreditů, v navazujícím magisterském 120 kreditů (více kap. 2.6 Strukturované programy učitelského vzdělávání v České republice). Klasifikace v předepsaných předmětech je zachována, v těch, kde je předepsán zápočet, je jeho udělení podmínkou získání kreditů. O váze předmětů rozhoduje vysoká škola, event. fakulta, přičemž respektuje společný evropský kreditní systém, který umožňuje transfer části studia na jinou VŠ domácí nebo zahraniční.

2.2.5 Profesní činnosti učitele

2.2.5.1 Vymezení termínu

Učitel byl a je rozhodujícím činitelem v oblasti výchovy a vzdělávání. Všechny reformy směřující k nápravě školy jsou do značné míry závislé na jeho ochotě měnit dosavadní pojetí vyučování, přístup k žákům a pracovní metody, na jeho osobnosti, vzdělání a schopnostech. Chceme-li tedy ve školství dosáhnout pozitivních změn, musíme začít především u učitele (Šimoník, 1994, s. 3). Obdobně uvádí i dalších čeští a zahraniční autoři, např. Hagger, McIntyre (2006, s. 3), či Marland (1993, s. 1).

Tradiční kategorizaci učitelských činností (Blížkovský, aj., 2000, s. 83) uvádí mezinárodní komparativní výzkum učitele na základě profesiografie středoevropského učitele:

- vyučování;
- další služba ve škole, pohotovost, dozor;
- činnosti doučovací, nápravná cvičení;
- zájmové kroužky;
- příprava na vyučování, opravy žákovských prací, zhotovování a udržování pomůcek;
- participace na správě a samosprávě školy, pedagogické porady, konzultace s učiteli, vychovateli, poradci, lékaři;
- spolupráce s rodiči;
- veřejná činnost učitele (osvětová, sociální aj.);
- studium, sebevzdělávání;
- učitelská agenda, administrativa aj.

Vašutová (2007, s. 23-25; 2004, s. 76-78) rozlišuje v učitelské profesi činnosti hlavní a činnosti doplňkové. Hlavní činností je vyučování, které zahrnuje projektování (vzdělávacího programu školy, vyučovacího předmětu, výuky), realizaci projektu v interakci se žáky a hodnocení. Doplňkové činnosti se uskutečňují nad rámec vyučování, mají však přesahy do vyučování. Vztahují se k vedení třídy, k efektivnímu fungování školy, k sociálním komunikacím uvnitř a vně školy a jsou legitimní součástí profesního výkonu. Lze je kategorizovat do šesti druhů: konzultační (rozhovory se žáky, rodiči, kolegy ve sboru aj.), koncepční (inovace ve výuce, tvorba systému hodnocení žáků aj.), administrativní (vedení agendy žáků, třídní dokumentace aj.), operativní (dozory, porady aj.), styk s veřejností a spolupráce se sociálními a výchovnými partnery (psychologové, poradenští pracovníci aj.), sebevzdělání a profesní rozvoj (odborné semináře aj.).

Pojem **profesní činnosti učitele** vymezuje pouze ty učitelovy činnosti, které jsou příznačné pro učitelskou profesi, nezahrnuje tedy veškeré činnosti učitele.

Moderní společnost radikálně mění mnoho tradičních postojů, zvyků, činností a tento pohyb se nevyhýbá ani učitelskému povolání (jak poukazují Maňák, Janík, Švec, 2008). Změny v profesní činnosti učitele se týkají jak jeho postavení ve společnosti (i když si učitelská profese udržuje stále vysokou prestiž), tak jeho výchovně-vzdělávacích aktivit. Změny lze seřadit do tří skupin: 1. rozšiřující se kompetence ve výchovném působení; 2. požaduje se nutnost ovládat informační technologii, počítače, e-learning; 3. zvyšuje se tvořivá účast při realizaci kurikula ve výuce. V některých případech jde jen o prohloubení a rozšíření běžně praktikovaných činností (např. výchovná oblast), jindy o zcela nové postupy a jiný styl práce (např. moderní didaktická technika), v případě práce s kurikulem učitel přebírá větší odpovědnost za výběr a ztvárnění učiva.

2.2.5.2 Pedagogické znalosti, pedagogické dovednosti

Pedagogické znalosti jsou pro učitele a pro naplňování jeho profesní identity součástí profesního základu (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 44-45). Jsou to jednak znalosti obsahu vyučovaného předmětu a jednak znalosti obecně pedagogické, didaktické, psychologické, znalosti kurikulárních dokumentů, školského systému, znalosti žáků i znalosti sociokulturního kontextu. Expertní znalosti jsou základem profesních kompetencí učitele. Pedagogickými znalostmi rozumíme vnitřní potenciál učitele, který umožňuje řešit různě náročné pedagogické situace (např. motivovat žáky, používat aktivizující metody výuky, řešit výchovná dilemata, která se vyskytnou v komunikaci učitel – žák apod.); (Maňák, Janík, Švec, 2008). Tento znalostní potenciál vyrůstá ze schopností učitele, utváří a rozvíjí se na základě jeho pedagogických zkušeností. Proto můžeme – s jistým zjednodušením – pod pojem pedagogické znalosti zařadit pojem pedagogické dovednosti.

Ve starším pojetí se pojmem pedagogické znalosti se rozuměly teoretické poznatky, které si student učitelství osvojuje (Švec, 2009). V současné době má tento pojem podstatně širší význam. Pokrývá nejenom teoretickou, ale i praktickou stránku pedagogického poznávání. Proto lze rozlišit **teoretické a praktické pedagogické znalosti**. Praktické pedagogické znalosti odpovídají dosavadnímu pojmu pedagogické dovednosti. **Didaktické znalosti obsahu** (jako český ekvivalent k Schulmanovu termínu pedagogical content knowledge); (dle Janíka, 2008, s. 83) mají komplexnější charakter, neboť integrují mj. znalosti oborové (předmětové), pedagogické a psychologické, teoretické i praktické.

Pedagogické dovednosti uvádí Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 194-195) jako součást profesních kompetencí učitelů a pedagogických pracovníků, předpoklad pro výkon pedagogických povolání. Obecně soubor dovedností, které vyžaduje pedagogická činnost ve vzdělávacích institucích a výchovných zařízeních. Získávají se v přípravném a dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a zdokonalují se v průběhu praxe.

Pedagogická dovednost bývá v literatuře nejčastěji popisována jako účelná a cílená činnost učitele, zaměřená na řešení pedagogických situací (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 45-48). Pedagogické dovednosti jsou základem profesní identity učitele. Jejich vytváření je dlouhodobým procesem, který je nastartován rozhodnutím studenta stát se učitelem. Většinou je motivem k jejich zvládnutí kladný vztah k učitelskému povolání, pozitivní vztah k dětem apod.

Pedagogické dovednosti jsou charakterizovány těmito rysy (dle Kyriacou, 2004, s. 17):

- jsou zaměřeny na dosažení určitého konkrétního cíle,
- berou ohled na konkrétní prostředí (pedagogický a lidský kontext),
- vyžadují přesnost a plynulost provedení a citlivé přizpůsobení žakově osobnosti i okolnostem vyučovacího procesu,
- získávají se výcvikem a praktickým působením.

Kyriacou (2004, s. 23-26) dále uvádí rozdělení základních pedagogických dovedností, které přispívají k úspěšnosti vyučování:

1. Plánování příprava.
2. Realizace vyučovací jednotky (hodiny).
3. Řízení vyučovací jednotky (hodiny).
4. Dovednosti související s klimatem třídy.

5. Dovednosti související s kázením.
6. Hodnocení prospěchu žáků.
7. Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení).

Všechny oblasti dovedností spolu souvisí a navzájem se ovlivňují, dovednosti uplatňované v jedné oblasti mohou současně přispět ke zlepšení dovedností v jiné oblasti. Dytrtová, Krhutová (2004, s. 46-47) přeskupily dovednosti pro účely přípravy, realizace a evaluace pedagogické činnosti:

1. Dovednosti týkající se plánování a přípravy na vyučovací jednotky. (Dovednost formulace výchovně-vzdělávacího cíle, volby cílových výstupů, volby vhodných vyučovacích prostředků, dovednost přípravy a rozplánování struktury vyučovací jednotky, rozvržení času vyučovací jednotky podle jejího charakteru, dovednosti didaktické transformace obsahu do podoby žáky osvojovaného učiva a přípravy jeho prezentace, dovednost přípravy a formulace úloh a otázek kladených žákům aj.).
2. Dovednosti týkající se vlastní organizace a realizace vyučování. (Dovednost motivace a aktivizace žáků, dovednost udržení pozornosti žáků a kázně žáků, dovednost vytvoření příznivé pracovní atmosféry ve třídě, dovednosti pedagogické komunikace aj.).
3. Dovednosti, které se týkají diagnózy a hodnocení výkonu žáků. (Dovednost kontroly a diagnózy práce žáků a výsledků jejich učení, dovednost kladení otázek, tvorby testů, dovednost objektivního hodnocení žáků, dovednost používat různé způsoby hodnocení, dovednost využívání intervenčních pobídek ke zlepšení výkonu žáků aj.).
4. Dovednosti, které se týkají sebehodnocení učitele. (Dovednost sebereflexe, dovednost přijmout stanovisko pozorovatele a využít ho jako zpětnou vazbu vlastního pedagogického výkonu, dovednost hledat řešení zlepšení současného stavu ve svých postupech a budoucí pedagogické činnosti aj.).

Dle Podlahové (2002, s. 18), z hlediska psychologického charakteru profesních činností učitele je možno rozlišovat dovednosti intelektuální, psychomotorické a sociálně komunikativní:

1. Dovednosti intelektuální zahrnují myšlenkové operace probíhající při přípravě na vyučování (didaktická klasifikace učiva, volba prostředků a metod, stanovování cílů, prognóza výukového efektu), při realizaci výukové činnosti (řešení konkrétních výukových situací, práce s textem, odpověďmi žáka, improvizace) i při hodnocení výuky (myšlenková analýza výsledků práce i vlastní, rozbor příčin úspěšnosti nebo neúspěšnosti učebního procesu).
2. Dovednosti psychomotorické jsou spojeny s pohybovou činností učitele (pohyb po třídě, práce s názornými či technickými pomůckami, využívání prostoru třídy). Výrazněji se uplatňují také v předmětech, pro něž je typická pohybová fyzická činnost.
3. Dovednosti sociálně komunikativní jsou vlastním základem nejen učitelské práce, ale i veškerých mezilidských kontaktů. Zprostředkování učiva není možné bez dobré úrovně komunikativních dovedností. Cesta k vytváření profesních dovedností začíná v odborné složce studentova vzdělávání a pokračuje přes pedagogicko-psychologickou složku studia učitelské způsobilosti. Oběho se studentovi dostává během studia na vysoké škole. Můstkem mezi tímto studiem a budoucí profesní činností učitele je právě pedagogická praxe, kde se začínají vytvářet i specifické (pedagogické) sociálně

komunikativní dovednosti. Jejich další rozvoj je časově umístěn až do období skutečné profesní kariéry.

Tři nejdůležitější složky pedagogických dovedností, které zdůrazňuje Kyriacou (2004, s. 20):

1. Vědomosti (pedagogické znalosti).
2. Rozhodování (uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, během i po ní).
3. Jednání (chování učitele, jehož cílem je napomáhat učení žáků).

Švec (2002b, 2009) rozlišuje explicitní a implicitní složku pedagogických znalostí:

1. Explicitní složka pedagogických dovedností je pozorovatelná (vnějším pozorovatelem, ale i učitelem, projevuje se např. v jednání, v komunikaci se žáky), zejména podle odezvy žáků.
2. Implicitní složka (např. zkušenosti, znalosti, flexibilita) je víceméně učitelem neuvědomovaná, avšak tvoří nezbytný základ pro explicitní složku.

Jak uvádí (Švec, 2002a) rozvíjení pedagogických dovedností studentů učitelství je závislé na vnitřních a vnějších podmínkách tohoto osvojovacího procesu. Jednak je determinováno dispozičními a osobnostními charakteristikami studentů (motivací ke studiu učitelství, jejich schopnostmi, osvojenými dovednostmi a zkušenostmi, flexibilitou, empatií, autentičností apod.), jednak je ovlivněno prostředím, v němž se realizuje učení pedagogickým dovednostem (např. obsahem, strukturou a didaktickým pojetím pedagogické přípravy, úrovní rozvoje profesních kompetencí vysokoškolských a fakultních učitelů).

K propojení pedagogických dovedností a znalostí dochází při řešení pedagogických situací, jak zdůrazňuje Švec (2007). K tomu, aby si dovednosti adept učitelství osvojil, je potřeba, aby se účastnil pedagogických situací a učil se opakovaně jednat s žáky. V procesu vytváření pedagogické dovednosti je nezbytné, aby student věděl, „jak na to“, aby měl procedurální zralost. K této zralosti se musí postupně dopracovat sám. Jak obdobně dokládá Podlahová (2002, s. 18-19), student získává během svého studia jen základní schémata didaktických technik a postupů a také jen základní schémata pedagogického jednání. V praxi musí vědomě či intuitivně standardní schémata a vzorce chování přizpůsobovat různým situacím. Schematický a strukturovaný základ jeho profesních pedagogických dovedností daný psychologickými a pedagogickými vědomostmi se mění v modifikovanou podobu těchto dovedností. Typickým příkladem modifikované dovednosti je dovednost motivovat žáky, která nespočívá pouze v uplatňování naučených metod či napodobování odpozorovaných postupů, ale v umění přizpůsobit motivační postupy měnící se situaci a podmínkám ve vyučování. Neosvojí-li si student schéma určité dovednosti (odborné, pedagogické, psychologické, komunikativní) nemá v proměnlivých školních situacích co modifikovat, směřuje k improvizaci a jeho profesní úroveň nestoupá. Jak uvádí Švec (2002b), za významné v procesu utváření pedagogických dovedností považujeme začínajícím učitelem uvědomovanou, ale i zvnějšku sledovatelnou odezvu žáků. Užitečným prostředkem, který poskytuje možnost si tuto odezvu uvědomit, je videozáznam učitelovy komunikace se žáky.

Na jiném místě podobně Švec (2001b) zdůrazňuje, že se stále více potvrzuje význam zkušenostního učení pro rozvoj pedagogických dovedností i pedagogického myšlení studentů. Jeho základem jsou studentovy zkušenosti z různých aktivit (např. z pedagogických etud, mikroyučování, řešení praktických problémů, pedagogických výstupů, pedagogické praxe), které jsou předmětem studentské sebereflexe, ale i teoretické reflexe. Takto pojaté zkušenostní učení umožňuje, aby student konstruoval své pedagogické poznatky. V úvahách o účinnosti přípravného vzdělávání učitelů (tamtéž) je nedoceňován faktor času. Většinou se tento faktor omezuje na délku učitelského studia a délku trvání jednotlivých předmětů,

zařazených ve studijním programu. Méně se již uvažuje o období, v němž je vhodné dané předměty zařadit. Opomíjeno je do značné míry období, kdy student vstupuje (resp. může vstoupit) do studijního učitelského programu (např. již na počátku studia do magisterského učitelského studia, po absolvování bakalářského studia, po absolvování jiného než učitelského studijního programu). Zcela nedoceněn je tzv. individuální čas studenta, tj. vyzrávání jeho pedagogických zkušeností a dovedností.

Jak zdůrazňuje Štáva (1995, s. 128), je potřeba si uvědomit, že ani nejpečlivější přípravou pedagogické praxe nevytvoříme dokonalého hotového učitele, protože jeho vlastní příprava probíhá ještě několik let zdokonalováním v přímé práci na škole. Obdobným způsobem uvádí Šimoník (1994, s. 76-77; 2008), existuje celá řada dovedností, které lze úspěšně zvládnout až v praxi. Pedagogická praxe v pregraduálním studiu je pouze etapou v „praktické“ přípravě učitele; nelze nacvičit vše, co od učitele očekáváme, nelze očekávat dokonalou reflexi všeho konání a činností, které se podle možností a podmínek podařilo do „náviku“ zahrnout. Učitelské pregraduální studium (včetně praktické přípravy) by mělo být součástí koncepce celoživotní profesní přípravy učitelů. Taktéž dle Maňáka (1995, 2004), připravit studenta po všech stránkách na výkon učitelské profese už během studia, podobně jako v jiných náročných oborech, je téměř nemožné, neboť některé funkce vyžadují dlouhodobější dozrávání a bohatší zkušenosti. Proto je účelné rozdělit učitelskou přípravu na fázi pregraduální a postgraduální. V době studia na vysoké škole by měl student zvládnout základy profese tak, aby mohl profesi vykonávat, po nástupu do školské služby by měl svou profesní výbavu dále zdokonalovat a prohlubovat. Rozlišení fáze přípravné a zdokonalovací by se mělo týkat všech složek učitelské přípravy. Postgraduální fáze by měla být časově ohraničená a měla by vyústit v celoživotní vzdělávání.

Souhrnně můžeme uvést základní zdroje utváření pedagogických dovedností začínajících učitelů (dle Švece, 2002b, 2009):

1. Příprava budoucích učitelů na fakultě.
2. Prostředí, do něhož začínající učitel vstupuje (celkové klima dané školy, úroveň profesních kompetencí fakultního, uvádějícího učitele).
3. Pedagogické experimentování začínajícího učitele (zpočátku pod citlivou supervizí).
4. Spolupráce se zkušenými kolegy.
5. Sebereflexe začínajících učitelů.
6. Zpětná vazba (fakultní, uvádějící učitel, žáci)
7. Řešením méně obvyklých, nestandardních situací.

Pedagogické dovednosti začínajících učitelů lze považovat za otevřené zkušenostní struktury, které se vyvíjejí na základě jednání v rozmanitých (vždy jedinečných) pedagogických situacích (Švec, 2002b). Autor dále poukazuje, že tyto struktury se nevytvářejí prostým hromaděním pedagogických zkušeností, nýbrž jejich reflexí v kontextu těchto pedagogických situací. Proces vývoje pedagogických zkušeností a tedy i dovedností je založen na tom, že začínající učitel bere při plánování a realizaci vzdělávacího a výchovného procesu stále více v patrnost dané situace, stav žáků i sebe sama. Proces utváření a vývoje pedagogických dovedností proto není nikdy ukončen.

2.2.5.3 Sebereflexe studentů učitelství

Nejvýznamnější pro zkvalitňování pedagogické činnosti učitele jsou dovednosti sebereflexe a sebehodnocení, které slouží k sebekritickému hodnocení vlastního pedagogického působení, jak uvádí Dyrťová, Krhutová (2004, s. 47). Ovlivní následný pedagogický záměr (intenci) a jeho přípravu a realizaci. Klimeš (2005, s. 620) označuje pojmem reflexe přemýšlení, přemítání, uvažování, rozjímání. Dle Průchy, Walterové, Mareše (2009, s. 259) pojem sebereflexe učitelů obsahuje především reflexi pedagogické činnosti, pedagogického rozhodování. Zahrnuje několik fází: opětovné vybavení, popis a rozbor klíčových prvků, hodnocení či přehodnocení, způsoby vysvětlení, přijetí rozhodnutí, stanovení další strategie. Profesionální sebereflexe učitele (ať už začínajícího nebo zkušeného) je nutnou podmínkou jeho odborného růstu, jeho pedagogické kompetence a odborné i lidské odpovědnosti.¹

Jak zdůrazňuje Šimoník (1994, s. 76), bylo by žádoucí pěstovat u budoucích učitelů schopnost vlastní pedagogickou praxi analyzovat, hodnotit, vyvozovat z tohoto hodnocení potřebné závěry a postupně se zdokonalovat. Někteří zahraniční pedagogové považují rozvinutí schopností studenta kriticky posuzovat svoje dovednosti učit, umění kritického sebezpozorování za klíčový cíl výuky didaktiky obecné i oborové. D.R. McNamara (1981) ve své stati „Umění učit – otázka, jak se ptát“ tvrdí, že umění učit vzniká pomalým procesem zlepšování vlastní praxe, která má svůj základ ve schopnosti kriticky analyzovat skutečně používané techniky a dovednosti. Ačkoliv se tímto způsobem k pedagogickému mistrovství dopracovala i většina našich dobrých učitelů, je výchova k sebereflexi v učitelském studiu opomíjena. Budoucího učitele je třeba učit sebereflexi, autodiagnostice a vést ho k sebevzdělávání a sebezdokonalování.

Obdobně zaznamenal Švec (1994), sebereflexi lze chápat jako proces, v jehož průběhu budoucí učitel cíleně a systematicky získává a zpracovává zpětnovazebné informace. Je důležité, aby na základě těchto informací dovedl projektovat postup dalšího zkvalitnění své pedagogické práce. Proces sebereflexe vede učitele k zamyšlení nad příčinami uvědomovaných způsobů jednání. Na získávání zpětnovazebných informací se podílejí kolegové, fakultní učitelé, vysokoškolští učitelé a další profesionálové (viz kap. 3.2.3 Specifika hodnocení kvalitativní stránky výkonu studenta učitelství). Důležité jsou také výsledky pedagogického působení na žáky.

Sebereflexe studenta v roli učitele je pevnou součástí získávání profesních zkušeností v rámci pedagogických praxí, jak obdobně vyzdvihují Spilková, Wildová (2010). Důležité je, aby šlo o reflexi systematickou, strukturovanou a podporovanou jak učiteli z praxe, tak vzdělavateli učitelů. V dlouhodobé spolupráci mezi fakultami připravujícími učitele a školami v podpoře profesního rozvoje studentů učitelství je významný potenciál ke zvyšování kvality přípravy učitelů. Klíčovým nástrojem k rozvoji reflexe a sebereflexe je využití portfolia² ve vzdělávání učitelů.

Dle Nezvalové (2007a), je vhodné vzít v úvahu konstruktivistickou teorii učení, která je založena na předpokladu, že student konstruuje vědomosti a dovednosti na základě osobních hodnot, prekonceptů a zkušeností. Reflexe vlastní zkušenosti je klíčovým principem. Sdílená zkušenost je centrální aktivitou.

¹ Průcha (1995, s. 38) hovoří o tzv. reflektivních kompetencích (tj. schopnostech učitele vnímat a hodnotit své vlastní pedagogické jednání).

² Portfolio je uspořádaný soubor prací, zde vnímáno prací studenta, za určitou dobu výuky, který poskytuje informace o procesu a výsledcích profesního rozvoje studenta. Je nástrojem k hodnocení, sebehodnocení a sebeřízení studenta. Portfolio je v mnoha zemích považováno za hnací motor změn (např. v Nizozemí, Anglii, Portugalsku, Irsku, USA); (Spilková, Wildová, 2010).

2.2.5.4 Výzkumy obtížnosti profesních činností učitele u studentů učitelství

Výzkumy hodnocení obtížnosti prováděných profesních činností učitele u studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů 2. stupně základní školy se zabývali např. Mechlová (1997), Mazáčová (1998), Musil (1998), Urbánek (2004b), Šimoník (2005a), Štáva (2006). Subjektivní posuzování profesních činností učitelů v praxi 2. stupně základních škol sledoval mj. Šimoník (1994), Bendl (1997), Klapal (2005a, 2005b). Obdobně zaměřené zahraniční studie lze přirozeně nalézt i v zahraničí, viz např. Rauin (2007), Veenman (1984, 1987). Pro rozdílné národní přístupy učitelského vzdělávání v různých zemích je však srovnatelnost těchto nálezů problematická.

Čeští autoři se tématu obtížnosti profesních činností věnují u různých aktérů edukace, přičemž v zásadě dospívají k dosti obdobným výsledkům. Významné je výzkumné zaměření na studenta učitelství při jeho praktických činnostech. Dle Musila (1998) hodnotili studenti učitelství jako nejobtížnější profesní činnosti motivaci žáků a řešení výchovných problémů. Též Mazáčová (1998) uváděla jako nejobtížnější pro studenty učitelství skupinu profesních činností týkající se udržení kázně ve třídě a řešení konfliktních situací. Dle longitudinálního šetření Urbánka (2004b) realizovaného v letech 1994–2003 hodnotili studenti jako nejobtížnější profesní činnosti: časové rozvržení učiva, hodnocení a klasifikaci a udržení kázně; nejméně obtížná se studentům jevila komunikace s žáky a motivace. Jiná šetření se zaměřila na problémy profesních činností učitelů v praxi. Ukazuje se, že se od profesních nedostatků studentů příliš neliší. Šimoník (1994) ve výzkumu začínajících učitelů na jižní Moravě dospěl k pořadí nejobtížnějších profesních činností na základě jejich sebehodnocení: práce s neprospívajícími žáky, udržení kázně při vyučování, udržení pozornosti žáků. Obdobná zjištění v sebehodnocení profesních činností učitelů dvaceti pražských základních škol uváděl Bendl (1997). Výzkum nejobtížněji vykonávaných profesních činností učitelů uskutečnil též Klapal (2005a, 2005b), nejobtížněji vykonávané činnosti představovaly: řešení kázeňských přestupků, diagnostika osobnosti žáka a práce s neprospívajícími žáky.

Veenman (1984, 1987 - in Průcha 2005, s. 214-216) analyzoval profesní start učitelů (primárních a sekundárních škol) v západoevropských zemích, USA, Kanadě a Austrálii. Vyznačovaly jej charakteristiky, které byly v mnoha zemích dosti shodné. Podobně s výzkumy Šimoníka (1994) jak čeští, tak zahraniční učitelé měli nejčastěji problémy s kázní a motivací žáků, s rozvíjením kontaktů s rodiči žáků. Pro začínající učitele na Západě byl častý a závažný problém hodnocení žáků, přestože k evaluačním procedurám byli připravováni v pregraduálním studiu. Naopak většina českých učitelů hodnocení zřejmě podceňovala, a proto v této činnosti jeden z hlavních problémů neviděla.

2.2.6 Profesní standardy učitele

2.2.6.1 Profesní kompetence učitele

Pro pojem profesní kompetence učitele jsou některými autory užívány synonymické pojmy pedagogické kompetence či kompetence učitele.

Veteška, Tureckiová, (2008, s. 27)) vymezují **kompetence** jako schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. Pedagogický slovník Dictionary of Education (Wallace, 2009, s. 60) definuje pojem kompetence jako schopnost k vykonávání specifikovaného, předepsaného standardu.

Kompetence učitele vymezuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129) jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické, oborově předmětové, diagnostické a informační, sociální, psychosociální a komunikační, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující.

Představy o **profesních kompetencích učitele** nejsou jednotné. Nejčastěji jsou vymezovány jako určitý souhrn profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání (Miklošiková, 2010). Dle Vašutové (2004, s. 92) profesní kompetence učitele představují otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Vašutová (2001b) zdůrazňuje, že definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i profesní identitě, jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole, tedy jsou rozvoje schopné, variabilní a flexibilní. Učitel je získává a rozvíjí v průběhu celé své profesní dráhy včetně etapy přípravného vzdělávání. (Viz kap. 2.2.6.2 Vymezení pojmu profesní standard učitele, význam vzniku.)

2.2.6.2 Vymezení pojmu profesní standard učitele, význam vzniku

V 90. letech, kdy vysoké školy a jejich fakulty získaly značnou autonomii, došlo k určité institucionální izolovanosti, která se také dotkla pedagogických fakult a koncepcí pedagogické přípravy (Vašutová, 1999, s. 124). Byly zde navozeny podmínky pro vznik nezávislých programů, které byly v dané době a situaci akceptovatelné pro konkrétní fakulty a jejich univerzity i pro konkrétní regiony. Na rozdíl od mnoha západních zemí, kde kurikulum učitelské přípravy je sjednocené, v České republice jsou naopak tyto programy a koncepce diverzifikovány. Tím dochází k nesouměřitelnosti absolventů pedagogických fakult, což je nepříznivý jev zvláště v situaci, kdy neexistují standardy učitelského vzdělávání.

Profesní kompetence (Vašutová, 2007, s. 34) mají zásadní význam pro definování profese učitele, pro stanovení kvalifikačních požadavků, pro koncipování přípravného a dalšího vzdělávání, pro hodnocení kvality učitelů a zlepšení společenské prestiže i pro finanční ohodnocení. Proto se v posledních letech (u nás zvláště v souvislosti s přijetím dokumentu

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha; nyní se objevuje v Dlouhodobém záměru) ukazuje jako potřebné formulovat normativní podobu profesních kompetencí jako tzv. profesní standard, který již existuje v řadě zemí (např. Skotsko) a je stále diskutován na celoevropské expertní úrovni (ATEE – Association of Teacher Education in Europe).

Dictionary of Education (Wallace, 2009, s. 284-285) vymezuje **standardy** jako prostředky definující kvality práce či výkonu, kterých musí být dosaženo. **Profesní standard** je považován za normu, která stanovuje standardní kvality učitele požadované pro výkon učitelské profese (Vašutová, 2007, s. 34). V ČR bylo v posledním desetiletí učiněno několik pokusů o formulování standardu učitelů. Mnohé návrhy byly realizovány jako profily absolventů učitelského studia, které jsou vyžadovanou součástí akreditovaných studijních programů. MŠMT ČR přijalo v roce 2001 návrh modelu, který byl později využit pro tvorbu Zákona o pedagogických pracovnících a Vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (317/2005).

Původní navržený model profesního standardu učitele (projekt „Podpora práce učitelů“ 2000-2001) sestával za sedmi oblastí kompetencí (Vašutová, 2001a, 2001b, 2004):

Předmětová (oborově předmětová),
didaktická/psychodidaktická,
pedagogická (obecně pedagogická),
diagnostická a intervenční,
sociální, psychosociální a komunikativní,
manažerská a normativní,
profesně a osobnostně kultivující.

Kompetence byly formulovány pro jednotlivé kategorie pedagogických pracovníků.

Inovovaný profesní standard učitele – široký model (dle Vašutové, 2009) je orientován na 4 skupiny: 1. žáka, 2. výchovně-vzdělávací proces, 3. školní prostředí a širší kontexty vzdělávání, 4. rozvoj učitele. Každá skupina obsahuje: oblasti práce učitele, role učitele, činnosti, povinnosti učitele, kompetence.

Profesní standard by měl být normou (Vašutová, 2001b), stanovující klíčové kompetence pro vstup do profese, tj. kompetence, které jsou nezbytné pro kvalifikovaný standardní výkon učitelů, a zohledňuje zejména věkové zvláštnosti žáků (Švec, 2009), cíle výchovy a vzdělávání vzhledem ke stupni a druhu školy, popř. i příslušný vzdělávací program. Obsah i rozsah klíčových kompetencí se tedy liší ve standardech pro jednotlivé kategorie učitelů. Obdobně uvádí Spilková (2008) profesní standard jako konkretizaci požadovaných kvalit učitele,³ které jsou nezbytné pro standardní (kvalitní) výkon profese, jako otevřený, vyvíjející se fenomén, ponechávající prostor pro individuální variace, inovace apod. Profesní standard definuje nezbytné kompetence, které lze chápat jako komplexní způsobilosti pro konkrétní činnosti učitele. Profesní kompetence chápeme jako komplexní, flexibilní strukturu profesních kvalit učitele kontextového charakteru (projevuje se v činnosti učitele), která zahrnuje zvnitřnělé znalosti, dovednosti, reflektované zkušenosti, postoje a hodnoty. Profesní kompetence považujeme za základní kritérium k hodnocení kvality učitele a jeho práce. Podobně uvádí Pavlov (2008) profesní standard jako normativ, který vymezuje nevyhnutelné

³ Kvalita učitele je jedním z rozhodujících faktorů ovlivňujících celkovou kvalitu škol, kvalitu vyučování, efektivnost vzdělávání, vzdělávací výsledky žáků a studentů aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 138). Pedagogičtí teoretici považují kvalitu učitele za komplexní charakteristiku zahrnující zejména: profesní znalosti, profesní dovednosti, profesní činnosti (zaujetí a angažovanost v profesi aj.), osobností kvality, mravní odpovědnost, apod.

profesní kompetence pro standardní výkon profese. Je pilířem profesionalizace, ze kterého vychází profil absolventa vysoké školy, profesní a kariérní růst a kritéria hodnocení a odměňování. Vyjadřuje se v systému prokazatelných kompetencí. Profesní standard určuje rámec pro profily absolventů pedagogických studijních oborů.

Zhruba v roce 2006 zesílila snaha pomoci profesionalizaci učitelství „zevnitř“ profese v podobě iniciativy „zdola“ - snahy o založení **Asociace profese učitelství ČR** (Spilková, Wildová, 2010). Jejím vůdčím cílem je podporovat kvalitu učitele, podílet se na formulování kvality a tvorbě profesního standardu. Asociace byla založena v roce 2008 a stala se tak platformou pro aktivní zapojení učitelů do diskusí k tomuto tématu na celonárodní úrovni, nástrojem k ovlivňování všech důležitých otázek týkajících se současného a perspektivního vývoje učitelské profese. Od začátku její existence je respektována jako důležitý partner pro vzdělávací politiku. V roce 2008 rozhodlo MŠMT po několika letech nezájmu o učitele a učitelské vzdělávání zřídit **expertní skupinu k tvorbě profesního standardu** a učitelského vzdělávání, složenou ze zástupců akademické sféry, pedagogického výzkumu a školní praxe. Na konci roku byl předložen rámcový dokument, který nabídl k diskusi zejména určitou „filosofii“ standardu, jeho smysl, cíle a funkce. Byly navrženy **oblasti kritérií**: 1. výuka jako proces vyučování a učení (plánování, realizace výuky, reflexe procesů a dosažených výsledků), 2. širší kontext výuky (rozvoj školy a školní vzdělávací program, klima školy, spolupráce s kolegy, rodiči a širší veřejností), 3. profesní rozvoj učitele (Tvorba profesního standardu kvality učitele, <http://www.msmt.cz/vzdelavani>). V současné době probíhá veřejná diskuse, do které se zapojují mnohé asociace i pedagogické fakulty (Asociace děkanů pedagogických fakult podpořila potřebu standardu a současně i nutnost vytvoření podmínek pro učitelské fakulty k tomu, aby mohly standardy naplňovat).

Problém týkající se účelné participace pedagogických fakult (a jiných vysokých škol připravujících učitele) na profesním vzdělávání učitelů může být vyřešen teprve tehdy, až budou naformulovány jasné požadavky na profesionalitu učitelů (jak shodně uvádí např. Prášilová, 2004/05; Obst, 2002; Spilková, 2008; Roják, Miklošiková, 2010). Je úkolem státu, aby prostřednictvím odborníků vymezil žádoucí kompetence (nebo naformuloval konkrétní standardy) pro jednotlivé pozice pedagogických pracovníků i pro případné uzlové body jejich profesní kariéry. Základem by se měly stát vstupní – prahové kompetence (standardy) začínajícího učitele, absolventa příslušného přípravného vzdělávání (Prášilová, 2004/05). Od nich by se potom odvíjely následné kvalifikační požadavky kladené na učitele v dalších fázích jeho učitelské kariéry. Vzdělavatelům (a akreditačním komisím) by bylo jasné, co se očekává od pregraduálního studia a co od dalšího vzdělávání učitelů, a tomu by přizpůsobili tvorbu i realizaci vzdělávacích programů. Ředitelé škol by získali ve výčtu kompetencí (standardů) oporu pro hodnocení výkonu jednotlivých učitelů a lépe by se orientovali při identifikaci vzdělávacích potřeb učitelských sborů. V tom by jim mohly napomoci i vysoké školy vytvořením specializovaných pracovišť sloužících školní praxi, tzn. učitelům i ředitelům škol, jako profesní diagnostická, poradní i hodnotící centra. Obdobně uvádí Spilková (2007), profesní standard by ze strany státu vymezil nové požadavky na učitele, jejich profesní kompetence nutné ke kvalitnímu výkonu povolání v podmínkách kurikulární reformy. Profesní standard by měl být závazným východiskem pro tvorbu studijních programů učitelského studia na fakultách a to nejen pedagogických. Akreditační komise by měla garantovat, že schválené studijní programy učitelství splňují profesní standard. Tím by byly fakulty „donuceny“, aby připravovaly učitele v intencích nových požadavků spojených se školskou reformou. Příloha č. 1 uvádí schéma standardu učitele (Tomášek, 2008).

Jak uvádí Vašutová (2004), u nás **profil absolventa (vzdělávací standard)** definuje vzdělávací instituce, v případě učitelů jsou to fakulty připravující učitele. Je povinnou součástí projektů vzdělávacích programů předkládaných k akreditaci. Profil vyjadřuje, jaké znalosti a dovednosti má mít absolvent, jaké profesní činnosti bude vykonávat, tedy jaká je požadovaná způsobilost pro vstup do profese a dále uvádí, jaké jsou návaznosti dalšího vzdělávání. V profilu absolventa učitelství jsou zohledněna specifika instituce, specifika regionu a specifika daného modelu přípravného vzdělávání. Existuje tudíž mnoho profilů pro absolventy učitelství. V řadě evropských zemí je vzdělávací standard pro učitele sjednocen a garantován státem. V současné době se začíná reformovat přípravné vzdělávání učitelů jako reakce na Boloňskou deklaraci. Podstatou reformy je rekonstrukce kurikula, i když je všeobecně deklarována organizační změna prostřednictvím strukturování studijního programu (bakalářský a magisterský cyklus). Přistupuje i modularizace a zavedení kreditového systému hodnocení. Tato změna má zásadní vliv na definování vzdělávacích standardů. Profil bakaláře bude koncipován jako odborný a neučitelský, profil magistra jako učitelský (v souladu se Zákonem o pedagogických pracovnících). Ukazuje se, že absence profesního standardu učitelů jako nadřazeného vzdělávacího standardu komplikuje kompatibilitnost profilů, což v praxi může přinést i popření prostupnosti studijních programů a převoditelnosti dosažených znalostí.

V současné době vznikají standardy pro vybrané profese v rámci systémového projektu Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) Rozvoj Národní soustavy kvalifikací a budou výsledkem dohody několika stran; (dle Velety, 2007a). Zásadní roli při tvorbě profesního standardu učitele zcela určitě sehraje stát prostřednictvím ministerstev a přímo řízených organizací, důležitou úlohu budou mít zřizovatelé škol a jejich ředitelé, asociace škol a zaměstnavatelů, vysoké školy a instituce pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Významné slovo budou mít vědci a experti, podniková sféra, neziskové organizace, pedagogické iniciativy, odbory. A své by měli říct i klienti, jimž je služba učitelů určena, jejich hlas je však zatím nezřetelný. Některé z konkrétních institucí: MŠMT, Národní ústav odborného vzdělávání, Výzkumný ústav pedagogický, Centrum pro studium vysokého školství, Národní institut dalšího vzdělávání, Česká školní inspekce, Rada vysokých škol, Asociace děkanů pedagogických fakult, Ústav pro výzkum a rozvoj vzdělávání PedF UK, Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství, Česká pedagogická společnost aj.

2.2.6.3 Východiska pro vznik profesních standardů

Proces vzniku standardů ovlivní několik aktuálních skutečností, jak dokládá Veleta (2007b). První z nich je právě vznikající **Národní soustava povolání**. Druhou významnou skutečností je vznik tzv. **Evropského rámce kvalifikací**, což je aktivita Evropské unie. Národní systém kvalifikací by měl být u nás kompatibilní s tímto evropským rámcem. Třetí důležitou skutečností je **zavádění strukturovaného studia na vysokých školách**.

Je pravděpodobné, že hledání konsensu o standardech pro učitele bude obtížné a pracné. Jejich slabou stránkou může být například fakt, že konzervují jev, který je svou podstatou dynamický. Je třeba také počítat s tím, že s výslednou podobou standardů nebudou všichni zcela spokojeni, jak to bývá u věcí, které vznikají dohodou mnoha stran.

Profese učitele v kontextu vznikajícího Evropského rámce kvalifikací

V současné době se v Evropské unii (Veleta, 2007b) završuje proces tvorby Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení (European Qualification Framework for lifelong

learning -EQF). Klíčovým prvkem tohoto systému jsou výsledky učení. Z tohoto důvodu bude Evropský rámec kvalifikací zásadním východiskem pro koncepční uvažování a rozhodování týkající se profese učitele. Jádrem EQF, v navrhovaném znění (Národní ústav odborného vzdělávání, 2005), je 8 společných referenčních úrovní, v rámci kterých jsou systemizovány klíčové výsledky učení přiřaditelné ke kvalifikacím nebo k soustavám kvalifikací v kterékoliv evropské zemi. Tyto klíčové výsledky učení jsou pro každou z referenčních úrovní členěny na deskriptory: znalosti, dovednosti, osobní a odborná kompetence; poslední kategorie je dále členěna na čtyři subkategorie: samostatnost a odpovědnost, kompetence učit se, komunikační a sociální kompetence, odborná a profesní kompetence. Profese učitele je v návrhu Evropského rámce kvalifikací zastoupena od 5. do 6. referenční úrovně EQF.

Evropský rámec kvalifikací a profese učitele v kontextu České republiky

V České republice (tamtéž) je nyní rozpracován národní systém kvalifikací, jehož jedním z východisek je vznikající Evropský rámec kvalifikací. Je vytvářena Národní soustava kvalifikací, jejíž vznik byl umožněn zákonem č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který vstoupil v platnost 1. 8. 2007. Hlavním cílem Národní soustavy kvalifikací bude provázání, zastřešení, zprůhlednění a vzájemná srovnatelnost v oblasti kvalifikací. Stejně jako EQF je základním principem Národní soustavy kvalifikací přístup založený na výsledcích učení (znalostech, dovednostech, kompetencích). Základními prvky Národní soustavy kvalifikací budou: kvalifikace (uznávané výsledky učení) a standardy (dohodnuté a strukturované popisy kvalifikací a způsobů, jimiž se bude ověřovat osvojení odpovídajících znalostí, dovedností a kompetencí jednotlivcem). Pro každou uznávanou kvalifikaci budou vytvořeny dva druhy standardů: kvalifikační standard a hodnotící standard. Konsensuálně vytvořený a přijatelný nástroj v podobě standardů pro profesi učitele bude plnit následující funkce: východisko pro projektování vzdělávacích programů pro počáteční přípravu učitelů, podpůrné východisko pro projektování dalšího vzdělávání učitelů, východisko pro formulování skutečného kariérního systému učitelů, umožnění získání kvalifikace na základě ověření dosažených kompetencí uchazeče.

2.2.6.4 Profesní standardy učitele v zahraničí

Debaty o kompetencích učitelů probíhají napříč evropským kontinentem a přinášejí srovnávací pohled na problematiku kvality učitelů a koncipování jejich přípravného vzdělávání v současných a budoucích vzdělávacích podmínkách (Vašutová, 2004, s. 99). Profesní standard je vyjádřením široce sdílené podstaty profesionality učitele, společenského očekávání vzhledem k rolím a kompetencím učitele (dle Spilkové, 2008). Ve většině zemí je profesní standard formulován legislativně v termínech profesních kvalit, kompetenčních požadavků, charakteristik klíčových profesních činností, kompetencí, znalostí, hodnot a postojů.

Skupina expertů Evropské komise (Directorate-General for Education and Culture) „Zkvalitňování vzdělávání učitelů a mistrů odborného výcviku“, konstituované v roce 2002, usilovala o identifikaci a formulování profesních kompetencí učitelů v evropském regionu, a to ve vazbě na globální požadavek zkvalitňování vzdělávání učitelů (Vašutová, 2004, s. 98-99). Na základě případových studií zúčastněných zemí (Rakousko, Belgie, Dánsko, Francie, Německo, Švédsko, Norsko a další), jejich komparace a syntézy poznatků, vznikl dokument pojednávající jednak o klíčových podmínkách a kontextuálních problémech

učitelství, jednak o struktuře kompetencí, které by měly být reflektovány v programech přípravného vzdělávání. Byl prezentován jako pracovní materiál k další expertní diskusi. Skupina expertů uspořádala kompetence do dvou hlavních skupin:

1. Kompetence týkající se procesu učení, které zahrnují:
vstupní charakteristiky žáků (např. sociální, kulturní a etnická rozmanitost žáků, diferenciaci žáků ve vyučování),
měnící se podmínky vyučování (např. změna rolí učitele ve vyučování a ve sboru, důraz na facilitaci a zodpovědnost, škola se stává otevřeným učebním prostředím, účast na výzkumu, požadavek profesního rozvoje v perspektivě celoživotního učení).
2. Kompetence vztahující se k výsledku učení, zahrnují:
kompetence k občanství, evropanství, udržitelnému rozvoji,
rozvoj kompetencí žáků a učitelů pro společnost vědění,
integrování informační technologie do běžných učebních situací a profesní praxe,
práce v týmech učitelů a odborníků z praxe,
participace na tvorbě školního kurikula, evaluaci a rozvoji,
spolupráce s rodiči a sociálními partnery.

Příklady uplatňovaných profesních standardů učitele – zahraniční přístupy:

Standardy učitelské profese **na Slovensku** (2009) jsou definované pro jednotlivé kategorie pedagogických zaměstnanců pro příslušný druh a stupeň školy nebo druh školského zařízení. Čtyři kariérní stupně⁴ jsou založeny na kreditovém systému: 1. stupeň začínající učitel, 2. stupeň samostatný učitel, 3. stupeň učitel s první atestací, 4. stupeň učitel s druhou atestací. Kompetence jsou orientovány na tři základní skupiny: 1. žáka, 2. edukační proces, 3. seberozvoj učitele. Druhá kariérní cesta umožňuje učitelům zařadit se na kariérovou pozici⁵ specialisty nebo vedoucího zaměstnance. (Zákon z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 317/2009 Z. z., <http://www.minedu.sk...>; Pavlov, 2006, 2008).

Britský model profesních standardů (QTS standardy) vyjadřuje Statut kvalifikovaného učitele a požadavky na počáteční vzdělávání učitelů. Vymezuje profesní vlastnosti, postoje a přístup k profesi (oblasti: vztahy s dětmi a mladými lidmi, komunikace a spolupráce s ostatními, osobní profesní rozvoj aj.), profesní znalosti a porozumění (oblasti: vyučování a učení, hodnocení a monitorování, vyučovací předměty a kurikulum, gramotnost, matematická gramotnost a počítačová gramotnost aj.), profesní dovednosti (oblasti: plánování, vyučování, hodnocení, monitorování a dávání zpětné vazby, posuzování vyučování a učení, prostředí pro vzdělávání, týmová práce a spolupráce aj.). Standard je konstruován pro pět úrovní, z nichž první dvě jsou povinné: kvalifikovaný učitel (Qualified Teacher Status, QTS), učitel se zařazením v základní platové stupnici (Core Teacher), učitel, který překročil platový práh (Post Threshold Teacher), vynikající učitel (Excellent Teacher), učitel se speciálními dovednostmi (Advanced Skills Teacher); (Ukázky českých a zahraničních standardů – MŠMT ČR, [http://www.msmt.cz/standarducitele/...](http://www.msmt.cz/standarducitele/)).

V Polsku byly r. 1999 zákonem zavedeny čtyři kategorie učitelů (Průcha, 2002): (1) Učitel nastupující do praxe je učitel začátečník, který se může stát po 9 měsících služby

⁴ Kariérní stupeň vyjadřuje míru prokazatelného osvojení si profesních kompetencí, v různých oblastech výkonu pedagogické činnosti, které učitel získává absolvováním programů vzdělávání a sebevzdělávání. Kariérní stupeň je vyjádřený rámcovým profesním standardem.

⁵ Kariérová pozice vyjadřuje funkční zařazení pedagogického zaměstnance na výkon specializovaných činností (např. třídní učitel, výchovný poradce) nebo řídicích činností (např. ředitel, zástupce ředitele), které vyžadují získání a uplatňování příslušných profesních kompetencí. Kariérní pozice je vyjádřena rámcovým profesním standardem.

(2) smluvním učitelem. Po splnění předepsaného dalšího vzdělávání a vykonávání profese po dobu nejméně dvou let je možno absolvovat zkoušku a dosáhnout stupně (3) ustanovený učitel. Po dalších letech služby a vynikajících pracovních výsledcích může být učitel jmenován zvláštní komisí (4) kvalifikovaným učitelem.

Systém profesního standardu v **Nizozemí** založený na souboru sedmi kompetencí je pro všechny učitele identický, liší se pouze v souvislosti s věkem žáků a v případě žáků se speciálními potřebami. Všechny fakulty mají zabudované kompetence do programu studia jako výstupní cíl, je to podmínka žádosti o akreditaci.

Další příklady zahraničních standardů učitelské práce jsou např. v **USA, Austrálii**. Koncepce kvality učitelské činnosti a profesního standardu v alternativních a inovativních programech – např. standardy kvality pedagogické práce vypracované mezinárodním týmem odborníků ze zemí Evropské unie a zemí Spojených států amerických pod záštitou **International Step by Step Association** – (ISSA standardy); (Mezinárodní asociace Step by Step, <http://www.issa.nl>) a standard vynikajícího učitele **RWCT** (Reading and writing to critical thinking) zahrnující propracovaný systém hodnocení kvality učitelů včetně podrobně formulovaných kritérií kvality a procesu mezinárodní certifikace.

2.3 PROJEKTOVÁNÍ PŘÍPRAVNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V KONTEXTU STRUKTURACE STUDIJNÍCH PROGRAMŮ

2.3.1 Paralelní a následné modely, jejich analýza

Vzdělávání učitelů je zvláště ve vyspělých evropských zemích věnována velká pozornost. Jak uvádí Walterová (2000), rychle se měnící společenské podmínky vyvolávají nutnost rozsáhlých inovací a změn v orientaci učitelské přípravy. Důraz na přípravné vzdělávání učitelů a zajišťování podmínek jejich profesního rozvoje je světový trend a prioritou rozvoje na všech kontinentech (uvádí např. Walterová, 2001). Reformy přípravného vzdělávání jsou v některých, zvláště edukačně méně vyspělých rozvojových zemích (což je pozoruhodné), významně podporovány finančně a doprovázeny podpůrnými programy orientovanými na vzdělavatele učitelů (zahraniční stáže, mezinárodní spolupráce), vybavování fakult moderními technologiemi (dle Walterové, 2002). Modely vzdělávání učitelů odrážejí specifika a vývoj národních vzdělávacích systémů (Marková, Urbánek, 2008, s. 81, 82). V jednotlivých zemích jsou v celé řadě parametrů vzájemně rozdílné v závislosti na historických, společenských a politických faktorech. Platí to i v relativně homogenním celku Evropy, jakým je společenství zemí Evropské unie. Nesourodost modelů učitelské přípravy lze vysledovat též v zemích blízkých svou kulturou, jazykem nebo historickým vývojem (např. Anglie a Wales). I uvnitř národních vzdělávacích systémů lze často nalézt různorodost modelů učitelské přípravy (Kotásek, 2000).

Již samotný pojem užívaný v české odborné literatuře pro přípravu budoucího učitele je poměrně terminologicky nejednotný (Nezvalová, 2007b). Většina našich odborníků používá pojmu pregraduální příprava učitelů.⁶ Dále je využíváno pojmu přípravné učitelské vzdělávání a počáteční učitelské vzdělávání. V zahraniční literatuře je většinou používáno pojmu, který odpovídá českému překladu počáteční. **Přípravné učitelské vzdělávání** (initial teacher training) zahrnuje přípravu na profesi na základě studia vedoucího k získání učitelské kvalifikace (dle autorů Průcha, 2002; Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 231-232).

Další vzdělávání učitelů (in-service teacher training) navazuje na přípravné vzdělávání učitelů, označuje souhrnně různé formy profesního vzdělávání učitelů již zaměstnaných.⁷

Postgraduální studium (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 209) se v ČR rozumí další studium po absolvování vysoké školy, realizované zejména v doktorském studijním programu.

V České republice probíhá příprava učitelů v zásadě jen v jedné (pregraduální) fázi, na kterou nenavazuje žádná další systematická etapa cílené edukace učitelů, jak uvádí např. Urbánek (2005b). Učitelská fakulta pak stojí před úkolem naučit budoucí učitele už

⁶ Pregraduální studium v anglosaských zemích označuje vysokoškolské studium zpravidla do získání titulu bakaláře (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 218).

⁷ Další vzdělávání učitelů zahrnuje vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy (Kohnová, 2004, s. 86-95, 2009). U nás další vzdělávání učitelů specifikuje vyhláška č. 317/2005 Sb. Kvalifikační další vzdělávání uvádí jako studium, které vede k získání a doplnění požadované kvalifikace (studium ke splnění kvalifikačních předpokladů) či k jejímu rozšíření (studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů). Programy průběžného dalšího vzdělávání se zaměřují na aktuální teoretické a praktické otázky vzdělávání a výchovy. Obsahem jsou zejména nové poznatky z pedagogiky, psychologie, obecné i oborové didaktiky, vědních, technických a uměleckých oborů, prohlubování znalostí cizích jazyků, aktuální společenské problémy, např. prevence sociálně patologických jevů, ekologická a multikulturní výchova aj. Specifický význam má tento druh vzdělávání při implementaci kurikulárních reforem.

v přípravné fázi celému širokému komplexu všech různorodých profesních vědomostí a dovedností, kterými má být učitel vybaven.⁸

Zákon o pedagogických pracovnících (2004) určuje pro jednotlivé učitelské kategorie různé **cesty získání odborné kvalifikace**. Pro účely této práce se zaměříme **na učitelství druhého stupně** základní školy, Vašutová, Spilková (2011) uvádí tyto hlavní cesty k získání příslušné kvalifikace:

- vysokoškolské magisterské vzdělání zaměřené na přípravu učitelů 2. stupně základní školy (ZŠ),
- vysokoškolské magisterské vzdělání pro 2. stupně ZŠ a pro střední školy (SŠ),
- vysokoškolské studium oboru (odpovídající předmětu) a celoživotní vzdělávání zaměřené na učitelství 2. st. ZŠ,
- vysokoškolské studium učitelství 1. st. ZŠ a celoživotní vzdělávání zaměřené na učitelství 2. st. ZŠ.

Dále se budeme zabývat komponenty studijního programu učitelství pro 2. st. ZŠ a pro střední školy⁹.

Jak popisuje Vašutová (2007, s. 29), či Vašutová, Spilková (2011), studijní program učitelství obsahuje 4 komponenty: všeobecně vzdělávací, předmětovou a předmětově didaktickou, pedagogicko-psychologickou a praktickou. Následující charakteristika odpovídá kurikulu na veřejných vysokých školách. Uvedené komponenty jsou zapracovány do profilu absolventa.

Všeobecně vzdělávací komponenta má osobnostně kultivační dimenzi. Poskytuje studentovi všeobecný rozhled v oblasti společenskovědní, humanitní a přírodovědné oblasti a v užívání informační technologie. Hlavní disciplíny této komponenty jsou: filozofie, sociologie, etika, informační technologie, cizí jazyk, tělesná výchova a sport. Ve strukturovaném studijním programu bývá převážně situována do bakalářského kurikula.

Předmětová komponenta se sestává z vědních disciplín vztahujících se k aprobačním předmětům, a to v rozsahu a hloubce, které odpovídají stupni a druhu školy, pro něj je učitel připravován. Budoucí učitel všeobecně vzdělávacích předmětů pro ZŠ a SŠ se v přípravném vzdělávání kvalifikuje ve dvou předmětech, jejich kombinace jsou stanoveny institucí. Se studiem předmětu je spojena didaktika zaměřená na vyučování v daném předmětu. Předmětová příprava zaujímá největší rozsah v bakalářském studiu a vrcholí v magisterském studiu, zatímco didaktika a s ní související praxe se soustřeďují do následného magisterského studia. Učitel odborných předmětů studuje obor, kterým se aprobejuje jako učitel až po absolvování studia pedagogického a didaktického.

Pedagogicko-psychologická komponenta se vztahuje k výchovné a vzdělávací práci učitele. Zahrnuje systém teoretických a aplikovaných disciplín spadajících do oblasti pedagogických věd a psychologie. Profilujícími předměty jsou školní pedagogika a didaktika, sociální pedagogika, teorie výchovy, filozofie výchovy, učitelská etika, pedagogická a sociální psychologie. Utváří teoretickou bázi kompetencí, které jsou nezbytné pro utváření profese a výkon pedagogických činností. Pouze malý rozsah této složky je zařazen do bakalářského programu, většina disciplín je součástí magisterského studia.

⁸ V podmínkách českého školství stále není prosazen systém dalšího vzdělávání učitelů ve smyslu strukturované a systematické edukace graduovaných učitelů (Urbánek, 2005b, s. 64). Tento fakt v negativním smyslu determinuje zásadní kurikulární charakteristiky a omezuje možnosti přípravného vzdělávání. Jde o činnost, kterou lze hodnotit jako doplňkovou nezávaznou nabídku vzdělávacích témat, která jsou pak učiteli víceméně nahodile vybírána nebo řediteli škol doporučována a zahrnují epizodická školení, kurzy, v lepším případě cykly přednášek. Shodně uvádí Trna (2001), neexistence vazby profesního růstu a kariérního růstu spjatého s odměňováním učitelů je demotivující, a tak je další vzdělávání učitelů, na kterém se fakulty výrazně podílejí, jen nahodilé a nesystematické.

⁹ O profesních kompetencích lze uvažovat v souladu s komponentami přípravného vzdělávání.

Praktická komponenta poskytuje řízené získávání zkušeností v terénu škol a dává základ praktického zvládnutí profesních dovedností učitele. Učí také sebereflexi, jejímž prostřednictvím se student zdokonaluje a identifikuje s budoucí profesí. Podstatou učitelské praxe je nejen nácvik konkrétních profesních činností v dynamickém a variabilním prostředí škol a školských zařízení. Jde též o nalézání kontextu k teoretické bázi kurikula a iniciování teoretické reflexe praktické zkušenosti.

V jednotlivých zemích se uplatňuje buď souběžný nebo následný model přípravy učitelů, event. kombinace obou (jak popisují např. Marková, Urbánek, 2008; Průcha, 2002, s. 98-110). Přípravné učitelské vzdělávání bylo u nás doposud realizováno:

1. **Souběžným (paralelním) modelem přípravy (concurrent model)**, kdy jsou všechny složky učitelského vzdělávání (tj. předměty všeobecného základu, vybrané aprobační předměty, pedagogické, psychologické a didaktické disciplíny i praktická příprava) realizovány v časovém, resp. i v obsahovém souběhu. Předností tohoto pojetí je možnost časové a obsahové propojenosti všech komponent a dále dlouhodobější profesní příprava adeptů učitelství, která koresponduje se složitým procesem pozvolného profesního zrání učitele. Tento model se uplatňuje ve většině zemí EU především pro přípravu učitelů primárních škol. V souběžném modelu je praktický výcvik integrován v průběhu teoretického studia, má větší či menší časový rozsah.
2. Tento paralelní model přípravy je však na všech českých učitelských fakultách v současnosti opouštěn a pod tlakem prosazování strukturovaného vysokoškolského studia nahrazován **modelem následným, konsekutivním (consecutive model)**. V následném modelu je oproti paralelnímu nejprve studována první úroveň terciárního vzdělávání (bakalářský stupeň) v jednom nebo ve dvou aprobačních oborech a teprve poté následuje v další fázi (magisterský stupeň) speciální profesní pedagogické studium. Obě klíčové složky přípravy učitelů, předmětová a pedagogická, jsou tím odděleny. Do zcela jiných obsahových vazeb a funkčních podmínek se tím dostávají i všechny ostatní komponenty učitelské přípravy. (Dle Coufalové, Vaňkové, 2010, dochází v navazujícím magisterském studiu v důsledku zařazení obecné a oborových didaktik k nežádoucímu souběhu některých předmětů v krátkém časovém rozmezí, malému prostoru pro předmětovou odbornost). Strukturací jsou též ovlivněny a výrazně omezeny možnosti praktické přípravy. V následném modelu je praktický výcvik zařazen až na závěr celého studia a musí být úspěšně absolvován před získáním kvalifikace. Tato praxe ve školách je realizována tak, že student pracuje ve škole, vykonává povinnosti učitele přímo ve třídě, pobírá určitý plat, ale je v kontaktu se svou studijní institucí, (např. v Německu či v jiné variantě v Anglii). Jako výhoda konsekutivního modelu učitelského studia bývá uváděna koncentrovanost pedagogické a didaktické přípravy a práce s již vyspělejšími a k učitelství více orientovanými studenty, a dále zejména širší možnosti mobility posluchačů, resp. větší variabilita vysokoškolského studia (též Pupala, 2006, s. 68-71).

Jak uvádí Marková, Urbánek (2008), uvedené dva odlišné přístupy ve strukturaci učitelského vzdělávání dokumentují historicky danou dvojkolejnost v učitelské přípravě. Odrážejí principiální rozdíly v chápání podstaty učitelství, určují jiný charakter učitelské přípravy, čímž současně rozdílně vymezují zásadní očekávanou kvalitu vzdělávacích výstupů. Je diskutabilní rozhodnout, který z obou modelů je pro učitelské vzdělávání jednoznačně užitečnější (tab. 1). Záleží na tom, co primárně od procesu vzdělávání učitelů očekáváme. Dokument *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* (2000) upozorňuje na to, že

oddělování oborového studia a praktické přípravy má za následek pedagogicko-didaktickou přípravu kratší a ne tak důkladnou a vědecky založenou jako příprava v oboru.

Tabulka 1: Přínosné a problematické aspekty různých kompetencí přípravy učitelů
(Marková, Urbánek, 2008)

Aspekty	Paralelní (souběžný) model	Konsekutivní (následný) model
Přínosné aspekty	<ul style="list-style-type: none"> - časová a obsahová propojenost všech složek přípravy - komplexní působení - dlouhodobější profesní příprava 	<ul style="list-style-type: none"> - koncentrovanost přípravy - příprava více motivovaných k profesi zaměřených adeptů - studijní mobilita
Problematické aspekty	<ul style="list-style-type: none"> - omezená variabilnost studijní trajektorie 	<ul style="list-style-type: none"> - oddělenost, izolovanost přípravy - znemožňuje časové a obsahové propojení všech složek přípravy - zkracuje období profesní přípravy - omezuje délku profesní kultivace - (ne)uplatnitelnost bakalářů

Příznivěji se jeví varianty kombinované, kde jsou již v bakalářském stupni zařazeny pedagogické a psychologické předměty propedeutické povahy a případně i základní formy praxe (Urbánek, 2005b).

Kurikulární podmínky pro strukturované modely (Bělohradská, Urbánek, 2005):¹⁰

- 1) Tříletý neučitelský bakalářský stupeň, obsahově zaměřený na jeden nebo dva obory (aprobace). Následný (dvouletý) magisterský stupeň orientovaný k profesní přípravě (pedagogika, psychologie, oborové didaktiky, praxe). Bakalářský stupeň nemůže být obsahově zaměřen jako učitelský.
- 2) Reálná uplatnitelnost absolventů bakalářského stupně v praxi.
- 3) Obecná prostupnost do navazujícího magisterského stupně nejen na vlastní fakultě, ale i mezi dalšími českými fakultami, resp. zahraničními vysokými školami.

Příklady variant konsekutivních modelů učitelského vzdělávání s jejich výhodami a nevýhodami analyzuje Bělohradská, Urbánek (2005); (příloha č. 2). Další varianty konsekutivních modelů učitelského vzdělávání uvádí např., Šimoník (2005a); (příloha č. 3), Vašutová (2002); (příloha č. 4). Současné typy bakalářských studijních programů k získávání učitelské kvalifikace popisuje Coufalová, Vaňková, (2010); (příloha č. 5). Jednotný model neexistuje a nebyl zpracován žádný mezinárodní zobecněný standard třístupňového vysokoškolského studia (Šebková, 2009). Navrhované strukturované učitelské programy dle Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol MŠMT ČR (2004) jsou uvedeny v kap. 2.6 Strukturované programy učitelského vzdělávání v České republice.

Oba modely jsou aplikovány v edukačně vyspělých zemích v přípravném vzdělávání učitelů nižších sekundárních škol, jak uvádí Nezvalová (2007c). Souběžný model je realizován např. v Belgii, Dánsku, Německu, Holandsku, Rakousku. Konsekutivní model je aplikován např. v Řecku, Španělsku, Francii, Islandu, Itálii, Luxemburgu a ve Skotsku. Oba modely jsou možné např. v Portugalsku, Švédsku, Norsku, Finsku, Anglii a Walesu. Ačkoliv v Anglii a Walesu jsou možné oba modely, konsekutivní model je daleko častějším. V počátečním vzdělávání učitelů vyšších sekundárních škol převažuje model konsekutivní. Ovšem i systém

¹⁰ V terminologii se užívají pojmy krátký cyklus pro první stupeň, úplný cyklus pro první a druhý stupeň tvořící jeden program. Rovněž se užívají názvy podle získaného titulu, tj. bakalářský pro krátký cyklus a magisterský (inženýrský) pro úplný cyklus (Vašutová, 2002).

v těchto zemích zahrnuje prvky konsekutivního modelu (podrobněji kap. 2.3.2.2 Rozdíly v přípravném vzdělávání učitelů ve vybraných zemích Evropské unie).

V návaznosti upozorníme na **projekt Evropské unie JOMITE: Preparing Teachers as Learners in Europe's Educational Worlds (2007–2009)**, vzdělávací program počátečního učitelského vzdělávání společný pro 7 zemí. Je rozdělen na 2 části – kurikulum a pedagogická praxe (obsah a modely praktické přípravy). Konsekutivní model (A), (viz příloha č. 2), realizuje (dle našich zjištění): Groningen (Nizozemí), Edinburgh (Anglie), Barcelona (Španělsko); kombinace paralelního a konsekutivního modelu (C) využívá: PedF UK, Regensburg (Německo), Joensuu (Finsko), Eger (Maďarsko); kombinace paralelního a konsekutivního modelu, hlavní a druhý obor (D): Helsinky (Finsko).

Snaha prosadit konsekutivní model do vzdělávacích programů učitelského studia je u nás vedena především politickými důvody (dle Urbánka, 2004a). Jak autor dále uvádí, jednak je žádoucí zvýšit podíl vysokoškoláků, tedy i absolventů bakalářského stupně. Druhým důvodem je vyhovět obecným trendům terciárního vzdělávání a umožnit vysokoškolským studentům větší mobilitu v rámci jejich vzdělávací dráhy. Není pochyb o tom, že pro řadu studijních oborů je struktura bakalářského a navazujícího magisterského stupně snad i z didaktického hlediska vhodná a užitečná. Rozhodně to ale nemůže platit o učitelství. Otázku uplatnitelnosti bakalářů v praxi zmiňuje např. Brebera (2006) či Šebková (2009). Pedagogické fakulty v ČR řeší nepříznivou ekonomickou situaci (dlouhodobé podfinancování vysokého školství, zejména humanitních oborů a učitelského studia zvláště – diferencovaně stanovené koeficienty na studenty různých oborů) zvyšováním počtu přijímaných studentů (Coufalová, Vaňková, 2010; Spilková, Wildová, 2010). Vedle zvyšování výukové zátěže to vede ke snižování úrovně přijímaných studentů a ke zvýšení počtu těch, kdo do škol po absolvování nikdy nenastoupí. Situace v oblasti přípravy na učitelské povolání v Polsku (Prokop, 2002): V Polsku neexistoval limit přijatých studentů na učitelská studia, nebyly prognózy potřeb trhu práce. To mělo za následek, že bylo v devadesátých letech přijato tisíce studentů navíc (především díky kolegiím – neuniverzitní pomaturitní školy odborného charakteru, ve kterých se kladl důraz na získání dovedností potřebných k práci učitele). Chybělo pokrytí učitelského kádru, knihovny a literatura; málo cvičných škol a mnoho studentů. Sledovaly se tím především materiální cíle těchto škol.

2.3.2 Mezinárodní kontext:

Přípravné vzdělávání učitelů v komparaci vybraných zemí

2.3.2.1 Vzdělávání učitelů ve 20. století

Pro projektování i evaluaci přípravného vzdělávání učitelů by měly být závazné vymezené **profesní kompetence** (dle Švece, 2001a, s. 47–63). To znamená, že struktura vzdělávacích programů i cesty jejich realizace mohou být diverzifikované podle možností vysokých škol (fakult) vzdělávajících budoucí učitele. Za důležité je proto považováno projektování přípravného vzdělávání učitelů na úrovni těchto vysokých škol. V zahraničních projektech přípravného vzdělávání učitelů se na začátku procesu jeho plánování klade obvykle tato zásadní otázka: V jakém rozsahu bude ve vzdělávacím programu zastoupena složka předmětově odborná, pedagogicko-psychologická (a v ní předměty psychologické, pedagogické, předmětové didaktiky, pedagogická praxe) a složka všeobecně vzdělávací? Odpověď na tuto otázku vychází z vymezených a v dané zemi (státě) jednotných profesních kompetencí, diferencovaných podle učitelských kategorií. Dalšími otázkami jsou např.: Jakými předměty budou jednotlivé složky vzdělávacího programu zastoupeny? Jaká bude návaznost těchto předmětů, tj. jak budou ve vzdělávacím programu strukturovány? Jak bude ve vzdělávacím programu zajištěno spojení teoretické a praktické přípravy studentů? Budou odborné – aprobační předměty a předměty pedagogicko-psychologické zařazeny paralelně nebo následně? Odpovědi na tyto otázky se opírají o zvolenou koncepci přípravného vzdělávání učitelů. Tato koncepce je východiskem i pro plánování realizační stránky vzdělávacích programů. Součástí plánování je také návrh na zabezpečení spolupráce vysoké školy (fakulty) s fakultními školami. Naznačený přístup k plánování přípravného vzdělávání učitelů je aplikovatelný i v našich podmínkách.

20. století je z dnešního pohledu možno označit za století výchovy a vzdělávání (jak uvádí Váňová, 2005). Nikdy předtím nebylo dosaženo srovnatelného pokroku, co se týče nabídky vzdělávání, jeho demokratičnosti, ale i kvality. Tento vývoj je možno pozorovat i ve vzdělávání učitelů, které se stále více dostává do centra školsko-politických úvah.

Jak autorka dále uvádí, v průběhu dvacátého století došlo k významným změnám zvláště ve vzdělávání učitelů primárních škol. Vlastní učitelská příprava je v zemích EU u učitelů této školské úrovně v průměru o dva roky delší než na začátku století. Dále došlo k převádění vzdělávání učitelů primárních škol na vysokoškolskou úroveň. Přípravné vzdělávání učitelů primárních škol se neustále přibližuje vzdělávání učitelů škol sekundárních. Tento vývoj lze objasnit zvláště změnou úlohy primárního vzdělávání v průběhu tohoto století. Primární škola je dnes pro všechny děti jen předstupněm studia na střední škole. Na základě toho se také ukončené středoškolské vzdělání stává základním předpokladem studia učitelství pro primární školy.

Ve srovnání se vzděláváním učitelů primárních škol se ve 20. století počáteční vzdělávání učitelů škol sekundárních změnilo podstatně méně (tamtéž). Tato skutečnost spočívá hlavně v tom, že učitelé této školské úrovně, zvláště ti, kteří vyučují na vyšších sekundárních školách, byli většinou již v 19. století vzdělávání na univerzitách.

Zatímco však univerzity již tradičně nabízejí vědecké studium předmětů vyučovaných na středních školách, je profesně zaměřené a praktické vzdělávání tohoto školského stupně mnohem mladšího data. Jednotlivé země EU zaváděly odborně praktické vzdělávání učitelů vyšších sekundárních škol až ve 2. polovině 20. století. Postupně se prodlužovala i délka tohoto vzdělávání.

V Lucembursku byla v roce 1974 pedagogicko-praktická část vzdělávání navazující na vysokoškolské studium prodloužena ze dvou na tři roky. Nizozemsko zavedlo od r. 1987 jednoroční univerzitní odborné vzdělávání. V Dánsku je v současnosti půlroční odborná příprava integrována do prvního roku učitelovy činnosti na škole. Objevují se však úvahy, zda by toto odborně praktické vzdělávání nemělo být opět začleněno do počátečního odborného vzdělávání, jak tomu bylo v letech 1963-1985.

V jiných vzdělávacích systémech (např. v Německu, Rakousku, Velké Británii a v Portugalsku) je odborně praktické vzdělávání součástí přípravy učitelů vyšší sekundární školy již podstatně déle. V Portugalsku je tato část vzdělávání upravena zákonem již od r. 1930, v Německu je vzdělávání učitelů sekundárních škol již od r. 1900 rozděleno do dvou fází a spočívá ve vysokoškolském vzdělávání a tzv. přípravné službě.

K zavedení odborně praktické přípravy učitelů vyšších sekundárních škol významně přispěly výzkumné práce ze sociologie, pedagogiky a pedagogické psychologie. Ukázaly, že v demokratických školských systémech, které jsou otevřeny studentům ze všech sociálních vrstev, již středoškolským učitelům nestačí pouze vědecké studium zaměřené na určitý předmět, a to zejména proto, že je i za těchto podmínek třeba zajistit vysokou míru úspěšnosti. Tato heterogenita studentů, se kterou se v současnosti učitel na sekundárním stupni setkává, je hlavním důvodem, proč si musí osvojit široké spektrum pedagogických vědomostí a dovedností (např. vyučovací metody, techniky hodnocení, plánování kurikula atd.).

Jak uvádí obdobně Nezvalová (2007c), profesní příprava (pedagogické disciplíny včetně oborových didaktik a pedagogické praxe) může být realizována na vysokoškolských institucích nebo na škole (school-based-training). V Dánsku a Lucembursku profesní příprava učitelů vyšších sekundárních škol probíhá na škole, přičemž podpůrné kurzy jsou organizovány školskými úřady. V Německu a Rakousku druhá fáze profesní přípravy probíhá obdobným způsobem (škola a kurzy organizované školskými úřady). Ve Francii podobný systém vznikl reformou v roce 1989. Závěrečný rok profesní přípravy probíhá na škole. V Anglii a Walesu je profesní příprava prováděna společně školou a univerzitou nebo vysokoškolskou institucí. V některých případech konsorcia škol hrají v této části přípravy vedoucí roli. Profesní příprava realizovaná ve spolupráci školy a vysokoškolské instituce vzdělávající učitele je realizovaná dále např. ve Spojených státech, Kanadě, ale začíná se také uplatňovat v edukačně vyspělých zemích jako je Honkong, Japonsko. Tento typ přípravy je silně orientován na praktickou zkušenost budoucího učitele na škole. Škola tak společně odpovídá za kvalitu přípravy učitele.

Délka učitelského vzdělávání (tamtéž) kolísá od 3 roků pro učitele nižších sekundárních škol v souběžném modelu v Belgii, Rakousku a na Islandě, do 7 roků v konsekutivním modelu v Lucembursku. Ve většině zemí je normou 4 nebo 5 roků. Délka odborného studia v konsekutivním modelu je od 3 roků ve Francii, Islandu, Anglii a Walesu až do 6 roků v Norsku. Profesní příprava v tomto konsekutivním modelu může trvat poměrně krátkou dobu (např. 6 měsíců v Dánsku) až 3 roky v Lucembursku. V mnoha zemích odborně předmětová počáteční příprava trvá stejnou dobu jak pro učitele nižšího tak i vyššího sekundárního vzdělávání.

2.3.2.2 Rozdíly v přípravném vzdělávání učitelů ve vybraných zemích Evropské unie¹¹

Systémy a modely počátečního učitelského vzdělávání ve vyspělých evropských zemích jsou velmi různorodé (Váňová, 2005).

Tato různorodost spočívá zejména: v úrovni institucí učitelského vzdělávání v rámci školského systému, typu institucí, délce přípravy, organizaci a struktuře přípravy, ve způsobu zařazení pedagogické praxe, stupni autonomie a v obsahu studia.

Jak autorka dále uvádí, instituce poskytující počáteční učitelské vzdělávání pro učitele různých stupňů škol (zaměřené na primární a sekundární školy) existují na těchto úrovních vzdělávacího systému:

Počáteční učitelské vzdělávání pro primární školy: ve školách vyšší sekundární úrovně (neexistuje v zemích EU, z vyspělých evropských zemí v některých švýcarských kantonech), školách postsekundární úrovně (částečně Itálie a Rakousko), vysokoškolských neuniverzitních institucích (např. Belgie, Dánsko, Lucembursko, Portugalsko) a na univerzitách (např. Finsko, Francie, Irsko, Německo, Španělsko).

Počáteční učitelské vzdělávání pro nižší sekundární školy: ve vysokoškolských neuniverzitních institucích (Belgie, Dánsko, Nizozemsko, Rakousko – učitelé na Hauptschule) a na univerzitách (ve většině zemí EU).

Počáteční učitelské vzdělávání pro nižší sekundární školy na univerzitách (ve většině zemí EU).

Počáteční učitelské vzdělávání probíhá v těchto typech institucí (tamtéž):

Počáteční učitelské vzdělávání na vyšší sekundární úrovni se realizuje ve středních pedagogických školách.

Počáteční učitelské vzdělávání na terciární úrovni probíhá v různých institucích neuniverzitního charakteru i na univerzitách. Na univerzitách má různou formu. Uskutečňuje se buď na katedrách pro učitelské vzdělávání (např. Finsko), na pedagogických fakultách nebo v univerzitních institutech pro vzdělávání učitelů, které mají volnější spojení s univerzitou (např. Francie).

Za počáteční učitelské vzdělávání odpovídá více institucí. Univerzita má na starosti první, hlavně teoretickou část počátečního učitelského vzdělávání; pedagogické instituty (resp. instituce jim odpovídající), druhou, pedagogicko-psychologickou část (např. Rakousko – při vzdělávání učitelů pro vyšší sekundární školu, Německo).

S různými typy institucí souvisí i délka počátečního učitelského vzdělávání. Pohybuje se od krátkých kurzů (počáteční učitelské vzdělávání pro učitele odborných předmětů profesně zaměřených škol v řadě zemí), až po čtyř a víceleté studium.

Počáteční učitelské vzdělávání má také v jednotlivých zemích EU různou organizaci a strukturu. Studium pedagogických věd a vzdělávací praxe se uskutečňuje buď současně se studiem oboru (paralelní či integrovaný model) nebo na studium oboru navazuje (konsekutivní model). U paralelního vzdělávacího modelu je minimálním předpokladem k přijetí do učitelské přípravy ukončení vyšší sekundární školy nebo oprávnění

¹¹ Učitelské vzdělávání v jednotlivých zemích prochází řadou změn, kterými mohla být ovlivněna aktuálnost uvedených dat v této práci.

k vysokoškolskému studiu. V konsekutivním modelu se pak připravují absolventi nižšího stupně vysokých škol, a to na univerzitách nebo neuniverzitních specializovaných institucích.

Aktuálním tématem současnosti se stává strukturování studia učitelství jako důsledek Boloňské deklarace směřující k harmonizaci evropského vzdělávacího prostoru (Vašutová, 2004, s. 58). Přináší rozrušení integrovaného modelu a podporuje model konsekutivní. Ačkoliv bychom mohli nabýt přesvědčení, že dopady na vzdělavatele učitelů budou minimální, zvláště na pedagogických fakultách lze usuzovat na změny významné. Vydělením oborové přípravy, která převážně bude probíhat na bakalářské úrovni, a pedagogicko-psychologické a didaktické, která bude převážně realizovaná jako následné studium magisterské, se pravděpodobně prohloubí některé problémy. Otázky, které si budeme v budoucnu klást, se nespíše budou týkat nejasností v definování profilů absolventů – bakalářů, vytváření bariér pro studijní mobility studentů, dublování a přebytnosti některých pracovišť připravujících učitele v rámci univerzit i otázka srovnatelnosti přípravy bakalářů i prestiže v určitých oborech na různých fakultách pro následné magisterské studium učitelství.

Jak již bylo uvedeno, paralelní model se realizuje hlavně ve vzdělávání učitelů primárních škol (Váňová, 2005). (Převažoval u vzdělávání učitelů nižších sekundárních škol.) Ve Velké Británii se užívají pro vzdělávání učitelů primárních i sekundárních škol oba modely. Učitelé vyšších sekundárních škol se ve většině zemí EU připravují podle konsekutivního modelu. Rozdíly v počátečním učitelském vzdělávání spočívají také v jeho jednofázovosti či dvoufázovosti. U jednofázových modelů, které jsou častější, umožňuje úspěšné ukončení počátečního učitelského vzdělávání v institucích pro přípravu učitelů získat plnou kvalifikaci a žádat o místo ve škole. Jinak je tomu u dvoufázových modelů:

Např. **německý systém** (tamtéž), kde bez ohledu na školský stupeň a typ školy, pro který se budoucí učitel připravuje, probíhá studium nejprve na vysoké škole (tříapůl až čtyřapůlleté studium na univerzitním nebo neuniverzitním typu vysoké školy). Toto studium je od počátku zaměřeno na učitelské povolání a zahrnuje prvky praxe v integrované formě. Na tuto fázi navazuje dvouleté pedagogicko-praktické vzdělávání ve formě přípravné služby (Vorbereitungsdienst, Referendariát), které se uskutečňuje v praktických seminářích a na fakultních školách. Během této přípravné služby dostávají budoucí učitelé primárních a sekundárních škol plat a stávají se zaměstnanci na dobu určitou. Tato fáze přípravy je ukončena druhou státní zkouškou, která ověřuje schopnost propojovat teoretické dovednosti s praxí a je chápána jako ukazatel toho, jaký význam přikládá stát učitelům, škole a její kontrole. Teprve na základě úspěšného ukončení této druhé fáze se studenti stávají plně kvalifikovanými učiteli. Ve vzdělávání učitelů (Waterkamp, 2008) byla provedena zásadní změna (přechod na model „bakalář – magistr“). Po třech letech studia má student bakalářskou zkoušku, po které může opustit univerzitu, aniž by však mohl působit jako učitel. K tomu je zapotřebí magisterskou zkoušku, kterou získá po dvou letech studia, eventuálně v kratší době. (Strukturace učitelského studia byla do současné doby uskutečněna pouze v některých Spolkových zemích.)

Podobný model se realizuje **ve Francii** (Váňová, 2005), kde však budoucí učitelé absolvují tři až čtyři roky univerzitního (vědeckého) studia oboru a teprve potom mohou být přijati do dvouletých univerzitních institutů pro přípravu učitelů. Zde po prvním roce studia skládají zkoušku a stávají se učiteli stážisty, kteří rovněž pobírají plat. Teprve po absolvování 2. ročníku, kde jednu třetinu času zabírají stáže na školách a zbylá doba je věnována didaktice

zvoleného předmětu (resp. předmětů vyučovaných v elementární škole) a všeobecné odborné přípravě, jsou uchazeči učitelství všech stupňů jmenováni do veřejné funkce profesora.

V Anglii je realizovaná jiná specifická příprava učitelů (Průcha, 2002). Student, který dokončil některou formu učitelského studia a nastupuje do školy, není ještě plně kvalifikovaným učitelem, nýbrž *učitel-začátečník*. Musí absolvovat jeden zácvičný rok praxe, aby získal plnou učitelskou kvalifikaci. Všichni učitelé musí mít statut kvalifikovaného učitele, což je řízeno agenturou pro vzdělávání učitelů (Nezvalová, 2007c). Dle Nezvalové (2001) pedagogická praxe na škole v průběhu studia představuje asi 40 % celkového času. Model pedagogické praxe (Partnership programme) je otevřený a dynamický, ve kterém jsou spojovány teoretické a praktické činnosti. Studenti jsou nejprve umisťováni na školách v menších skupinách, mají příležitost vyučovat pod vedením zkušeného učitele a oborového didaktika. Fakulta vzdělávající budoucí učitele velice úzce spolupracuje se školami v daném regionu, s učiteli, kteří se podílejí na vedení studentů v průběhu celého akademického roku a nikoliv jen v období praxe. Studijní programy jsou konzultovány s učiteli na školách, s místními školskými úřady. V druhé části samostatné praxe je student hodnocen učitelským sborem dané školy. Používá se standardizované zprávy, která je důležitou informací pro úřady zaměstnávající učitele. Délka trvání školní praxe je minimálně 32 týdnů.

V Estonsku, této malé, avšak pedagogicky velmi aktivní zemi, se od r. 1999 stal součástí přípravy učitelů *zácvičný rok* (Průcha, 2002 - in Krull, 2001). Certifikát získaný po ukončení učitelského studia opravňuje kandidáta k vykonávání profese pod dohledem mentora. Teprve po úspěšném splnění uvádějího roku získává kandidát učitelskou licenci.

Přípravu učitelů na pedagogických akademiích **v Rakousku** popisuje Janík (2002): Posláním pedagogických akademií (14) v Rakousku byla příprava učitelů pro první i druhý stupeň základní školy. Učitelé pro střední školy byli připravováni na univerzitách. Pedagogické akademie v Rakousku stály mimo systém vysokoškolského vzdělávání, z čehož vyplývalo, že jejich absolventům nebyl udělován akademický titul. Příprava trvala standardně tři roky a jejím výstupem měl být učitel, tj. expert na výchovu a vyučování – tak byl formulován cíl vzdělávání učitelů v učebních plánech pedagogických akademií. S vědomím tohoto náročného cíle byl vytvářen koordinovaný koncept přípravy učitelů jako vyvážený systém sestávající z vědecké a profesní složky učitelské přípravy. Vědeckou složku učitelské přípravy pokrývaly pedagogické akademie nabídkou přednášek, seminářů a cvičení, praxí na cvičných školách potom její profesní složku. Cvičné školy byly přímo včleněny do komplexu budov pedagogických akademií, což usnadňovalo komunikaci mezi učiteli z akademie, učiteli ze cvičných škol i studenty. Na akademie byl potom napojen celý systém dalších škol, které s nimi spolupracovaly.

Jak popisuje Seebauerová (Seebauer, 2008, s. 94-95), vzdělávání rakouských učitelů (sekundární stupeň I, tj. u nás odpovídá 2. stupni ZŠ) se od r. 2007 institucionálně transformovalo z pedagogických akademií (Pädagogische Akademie) do vysokých škol pedagogických (Pädagogische Hochschule). Přesto, že dlouholeté úsilí emancipovat tento specifický druh vzdělávání učitelů bylo tak naplněno, je model šestisemestrového bakalářského studia od počátku považován za překonaný.

Dánsko (dle Váňové, 2002a, s. 156-164)

Učitelská příprava v Dánsku se liší podle jednotlivých úrovní vzdělávacího systému.

Učitelé devíti nebo desetileté základní školy (Folkeskole) jsou vzděláváni na 18 specializovaných vysokých pedagogických školách. Předpokladem studia je absolvování závěrečných zkoušek na některé z vyšších sekundárních škol. Příprava trvá čtyři roky.

Základním charakteristickým znakem přípravy je rovnováha a interakce mezi teoreticko-předmětovou přípravou a pedagogickou praxí. Příprava zahrnuje čtyřicetitýdenní praxi na školách, při níž studenti za asistence jednoho nebo více tutorů pracují s dětmi, spolupracují s učiteli při plnění jejich pedagogických úkolů a sami vyučují. Ve 3. nebo 4. ročníku absolvují souvislou 7-9týdenní praxi.

Učitelé vyšších středních škol, tj. gymnázií a kurzů HF (kurzů připravujících k vysokoškolskému studiu po 10. ročníku základní školy), musí nejprve absolvovat magisterské univerzitní studium jednoho nebo více předmětů vyučovaných na těchto školách. Poté pokračují ve studiu tzv. paedagogika, jehož teoretická část probíhá v Dánském institutu pro vyšší všeobecné střední školství na univerzitě v Southern. Během studia paedagogika jsou adepti učitelství zaměstnání (na středních školách) a placeni. Paedagogikum se skládá ze dvou částí. První část musí uchazeč absolvovat ještě před nástupem na školu. Druhá část je externí, trvá přibližně dva měsíce a učitel ji absolvuje v průběhu prvních dvou let zaměstnání. První část, praktické paedagogikum, trvá pět měsíců, představuje výuku a náslechy ve třídách, kde kandidáti praktikují. Učitelé tříd, tutoři, zajišťují kandidátům možnost připravovat, realizovat a hodnotit výuku kratších nebo delších úseků učební látky. Druhá část, teoretické praktikum, spočívá v obecně pedagogickém a předmětově didaktickém kurzu. Obecně pedagogická problematika je rozdělena do dvou 4-5denních modulů. První modul probíhá na začátku a druhý na konci „paedagogika“. Je realizován tak, aby byla vytvořena úzká interakce mezi teoretickou a praktickou prací kandidátů. Předmětově pedagogický kurz trvá 3-4 dny, probíhá většinou po prvním modulu obecně pedagogického kurzu. Praktická část paedagogika je zakončena prezentací jedné výukové hodiny v daném předmětu, teoretická část končí písemnou zkouškou.

Současná situace v učitelském vzdělávání v České republice odráží liberální atmosféru popřevratového školství, jak zdůrazňuje Váňová (2007). Každá instituce vzdělávající učitele má v podstatě své vlastní pojetí učitelské přípravy; společný je pouze legislativně daný rámec: vysokoškolský charakter a základní obsahové vymezení (aprobační předměty, pedagogika, psychologie, oborové didaktiky a pedagogická praxe).

Učitelství pro primární školy (1. stupeň základní školy) zůstalo výsadou pedagogických fakult. Prosadily se v něm pedocentrické tendence a činnostní orientace. Učitelství nižších sekundárních škol (2. stupeň ZŠ a nižší gymnázia) se realizuje na všech pedagogických fakultách a na některých dalších „učitelských fakultách“ (univerzitních fakultách realizujících i učitelství). Existuje buď jako samostatné učitelské studium (např. matematicko-fyzikální fakulta), nebo ve spojení s učitelstvím pro vyšší sekundární školy (např. pedagogická fakulta). Tvoří ho aprobační předměty, univerzitní základ a pedagogicko-psychologické disciplíny. Existuje většinou jako studium dvouoborové. Učitelství vyšších sekundárních škol tradičně realizují filozofické a přírodovědecké fakulty. Má podobnou strukturu jako učitelství nižších sekundárních škol. Je většinou dvouoborové. Pedagogicko-psychologická složka tvoří jen zlomek celkového objemu výuky (zpravidla se jedná jen o 2-3 semestry pedagogiky, psychologie a didaktiky oboru). Specifický model studia učitelství existuje na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Zatímco většina univerzitních fakult rozlišuje učitelské a neučitelské studium, na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy získá kvalifikaci pro učitelství každý student, který ke svému oborovému studiu vystuduje pedagogiku, psychologii a oborovou didaktiku a absolvuje pedagogickou praxi. Jde o modifikaci prvorepublikového modelu. Podobně jako ve studiu učitelství pro primární školy i ve studiu učitelství pro vyšší stupně škol se ve vzdělávání učitelů vcelku úspěšně prosazuje široce pojatý zřetel na žáka a na rozvoj odborných pedagogických kompetencí učitele.

2.3.2.3 Trendy v přípravném vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie

Ačkoli různorodost se jeví jako významný rys učitelského vzdělávání, lze najít **prvky, společné pro řadu evropských zemí** (jak uvádí Váňová, 2005).

Ve většině evropských zemí existuje zásadní rozdíl mezi vzděláváním učitelů primárních a nižších a/nebo vyšších sekundárních škol. Mnoho systémů učitelského vzdělávání sleduje statickou koncepci, která zdůrazňuje význam počátečního učitelského vzdělávání na úkor dalšího vzdělávání.

Řada shod a podobností v učitelském vzdělávání je dána historickými vlivy. (Vliv rakouského systému učitelské přípravy v habsburské monarchii na země střední a jihovýchodní Evropy.)

Jak autorka dále upozorňuje, v současné době působí na školu a tím i na učitelské vzdělávání faktory, které mají určitý globální charakter. Především potřeby pracovního trhu, které jsou ve vyspělých zemích v podstatě identické, a do značné míry obdobná sociálně politická situace evropské společnosti. Tyto ekonomické, politické a sociální faktory jsou i východiskem školské politiky OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). Ze stejných základů pramení i snahy po evropské integraci, které zvláště v kulturně vzdělávací oblasti nacházejí svůj výraz v myšlence **evropské dimenze**. (Evropská dimenze vychází z evropských tradic a hodnot a reprezentuje ideál společnosti založené na solidaritě, toleranci a respektování různosti.) Tyto obecně sbližující faktory hrají významnou roli při reformách a inovacích školských systémů, včetně systémů učitelského vzdělávání, a vedou k vytvoření určitých, často ne zcela konzistentních, trendů v této oblasti.

V naprosté většině evropských zemí jsou učitelé připravováni na terciární úrovni (tamtéž). Je patrná tendence k univerzitaci, tj. snaha o zařazení počátečního učitelského vzdělávání do rámce univerzit. Redukuje se roztržičnost mezi přípravou učitelů různých stupňů a typů škol. To vede k vyrovnání rozdílů ve vzdělávání a statusu učitelů a současně k možnosti jejich snadnějšího přechodu z nižšího stupně na stupeň vyšší.

Snahy o zkvalitnění počátečního učitelského vzdělávání se projevují prodloužením jeho délky. Pro primární školy je v zemích EU minimálně tříleté a uskutečňuje se na postsekundární a/nebo terciární úrovni, pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na (vyšší) sekundární úrovni organizované na univerzitách je minimálně čtyřleté ve všech evropských zemích.

Zpevňují se také kritéria pro přijetí do počátečního učitelského vzdělávání. Ve většině zemí uchazeči o studium učitelství na primárních a sekundárních školách musí mít osvědčení o úspěšném ukončení vyšší sekundární školy, které získají po absolvování nejméně dvanáctileté školní docházky.

Další trendy v počátečním učitelském vzdělávání (tamtéž):

Zvyšování vědecké úrovně učitelského vzdělávání (výzkum jako prostředek výuky i určité kritérium pro její hodnocení).

Také příprava učitelů se více stává předmětem výzkumu (zavádění např. psychologie, sociologie nebo řízení, tj. disciplín, umožňujících lepší chápání sociálních sil ovlivňujících výuku a přispívajících k zvýšení profesionální úrovně učitelů).

Zpevňuje se vztah mezi programy počátečního učitelského vzdělávání a obsahem vzdělávání na školách nižších stupňů (zvláště vzdělávání učitelů vyšších sekundárních škol).

Důraz je kladen na větší odbornou specializaci učitelů. Příprava učitelů sekundárních škol se orientuje na stále menší počet aprobačních předmětů. I když dvoupředmětová aprobace dosud převažuje, stále častěji se objevuje aprobace jednopředmětová (např. v Nizozemsku, Francii, Velké Británii apod.). Učitelé sekundárních škol se tak do značné míry stávají specialisty ve

svém oboru. Tato tendence existuje i v případě učitelů primárních škol, kteří se v některých zemích rovněž specializují na určitou skupinu předmětů.

Evropská dimenze se v obsahu počátečního učitelského vzdělávání realizuje důrazem na výuku jazyků a zapojením studentů a jejich učitelů do mezinárodních výměnných akcí (prohlubování vzájemných kontaktů, výměna zkušeností).

Obecné znaky vzdělávání učitelů základních škol států Evropské unie dle Obsahu a kvality vzdělávání učitelů v EU (2004-2009): Mnoho vnitrostátních vzdělávacích programů pro učitele ZŠ podleгло globálnímu trendu častých a rozsáhlých reforem spojených se samotným základním školstvím. Ve vzdělávacích programech pro budoucí učitele je často určitým způsobem vyváжено studium na vysoké škole s praktickou složkou založenou na učitelské praxi ve školách. Běžná je spíše příprava „všestranných jedinců“ než specialistů na jednotlivé předměty. Při vzdělávání evropských učitelů se také zjevně klade důraz na prosazování národní identity a občanství.

Celková délka pedagogického vzdělávání (včetně povinného zaškolení a zkušební lhůty) kolísá mezi třemi až pěti lety. Existují také značné rozdíly v podmínkách pro získání diplomu, stupních kvalifikace, zaškolování nastupujících učitelů a dalším vzdělávání. Další vzdělávání je například povinné pouze v 11 členských státech a tam, kde tato povinnost existuje, obvykle odpovídá méně než 20 hodinám ročně a nikdy netrvá déle než 5 dní v roce. Podpora učitelů v první fázi jejich kariéry v podobě zaškolení, školení a vedení zkušeným kolegou je k dispozici pouze v polovině zemí Evropské unie.

Pro zlepšení výuky vysoce výkonné systémy: získávají pro učitelskou profesi „správné lidi“, vychovávají z těchto lidí schopné učitele a zavádějí systémy a cílenou podporu, aby každému dítěti zajistily prvotřídní výuku. Taková strategie vyžaduje přísné standardy a hodnocení, různé způsoby podpory pro žáky a učitele a dostatečné financování.

Nedávný průzkum OECD ukazuje, že zvyšováním kvality učitelů by se s největší pravděpodobností dosáhlo výrazného zlepšení výsledků škol.

V České republice všichni učitelé získávají kvalifikaci ve vysokoškolském studiu určeném pro učitele primárních a sekundárních škol, včetně speciálních škol, které se uskutečňuje jako nejméně čtyřleté (Průcha, 2002, s. 101; Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 231-232). Probíhá na devíti pedagogických fakultách a na dalších fakultách českých vysokých škol (fakulty filozofické, přírodovědecké, tělesné výchovy a sportu, teologické a další). Učitelé odborných předmětů, kteří získávají přípravné vzdělávání na inženýrských fakultách, studují většinou podle konsekutivního modelu, tj. nejprve se připravují ve svém oboru a až po něm absolvují pedagogické studium k získání pedagogické způsobilosti. (Viz mj. kap. 2. 6 Strukturované programy učitelského vzdělávání v České republice.)

Pozornost školských politiků a plánování se stále více zaměřuje na přípravu postgraduální, vzhledem k poměrně vysokému průměrnému věku evropských učitelů (40 - 45 let) i celkové demografické situaci ve vyspělých průmyslových zemích.

2.4 PROBLEMATIKA PRAKTICKÉ PŘÍPRAVY

2.4.1 Formy a organizace praktické přípravy, školský terén

Pedagogické praxe představují významnou a nezastupitelnou roli, zaujímají mj. integrující a kontrolní funkci, prolínají všemi složkami učitelské přípravy, zprostředkovávají spojitost mezi teoretickou přípravou a školskou realitou při nástupu absolventů do zaměstnání. Uskutečňují se různými formami, odlišné jsou podle specifík stupně učitelství, i na jednotlivých fakultách připravujících učitele jsou modely (formy) praxe různé. Od prvotního seznamování se školským terénem, náslechů ve výuce, předmětových průběžných praxí (např. jedno dopoledne týdně s vlastními výstupy studentů), výzkumných praxí, k praxím komplexním – klinické formy praxe či završující souvislé závěrečné praxe. Pedagogické praxe mají na fakultách připravující budoucí učitele různou časovou dotaci a také jejich obsah se liší.

Na našich fakultách vzdělávajících učitele jsou povětšinou zastoupeny následující **formy praktické přípravy**, plní různé cíle a proto mají různou podobu (Průcha, Walterová, Mareš, 2009; Šimoník, 2005, s. 35):

- **Úvodní praxe:** je zařazena na počátku studia, student má získat vhled do učitelské profese.
- **Náslechová praxe:** skupina studentů pod vedením vysokoškolského pedagoga (oborového didaktika) vykonává hospitace u učitelů na škole.
- **Průběžná praxe:** studenti praktikují na škole jeden den v týdnu u jednoho, případně více učitelů. Učí se hodnotit, vyzkouší si některé pedagogické činnosti.
- **Souvislá praxe:** student praktikuje v celistvém bloku v rozsahu 2-6 týdnů ve škole pod vedením fakultního učitele. Cílem je mj. integrovat získané vědomosti a dovednosti, přejímat odpovědnost, vyučovat v reálných podmínkách.
- **Individuální praxe:** student samostatně zpravidla jeden den v týdnu navštěvuje školu (nebo více škol) dle vlastního výběru a plní vysokoškolským pedagogem vymezené cíle a úkoly.
- **Asistentická praxe:** je dlouhodobější pravidelné působení studenta ve škole, student je asistentem (pomocníkem) učitele.
- **Klinický semestr:** hlavní náplň studijních povinností je realizována v prostředí budoucí profese studentů, střídají se bloky teoretické pedagogicko-psychologické přípravy s bloky praktickými (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 125). Pod vedením vysokoškolských pedagogů a učitelů školy studenti hospitují a vykonávají výchovné a výukové činnosti (realizováno na PedF UK Praha).
- **Klinický rok** (realizováno na Fakultě humanitních studií Univerzity Pardubice).

Již Solfronk (1996) rozpracoval tzv. „čtyři úrovně praxe“: hospitační úroveň, úroveň zácvičku, úroveň výcviku a kreativní úroveň, tvůrčí činnost. V pedagogické praxi se všechny uvedené úrovně objevují spíše jako důsledek realizace praxe, ne jako záměr dosáhnout určitého výkonného standardu.

Jak uvádí Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 192) hlavními cíli pedagogické praxe, jako součástí přípravy učitelů na pedagogických a jiných fakultách připravujících učitele, je spojovat teorii a praxi všech složek vysokoškolské přípravy, uvést budoucího učitele do reálného školního prostředí a zacvičit jej v činnostech učitelské profese. Uskutečňuje se většinou na fakultních školách prostřednictvím náslechů, samostatných výstupů,

videonahrávek studentské výuky a jejich rozborů, mikrovyučování,¹² mimotřídní a mimoškolní práce, aktivní účast na akcích školy aj. I přes určitá zlepšení v průběhu posledních let vyžaduje praktická příprava budoucích učitelů další zefektivnění.

Praxe studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů může být realizována jako:

1. Samostatná pedagogicko-psychologická praxe (např. klinický semestr), která předchází oborově didaktické praxi;
2. Pouze oborově didaktická praxe;
3. Integrovaný model pedagogické praxe (propojení pedagogicko-psychologické praxe a praxe oborové).

Řídící útvary praktické přípravy (tab. 2) plní funkci nadkatedrálního (celofakultního) významu, komplexně organizují a zabezpečují praktickou přípravu studentů učitelství (Urbánek, aj., 2000a). Zaměřují se zejména na činnost koordinační, kontaktní (mezi pracovišti fakulty, k vnějším školským zařízením), metodickou, organizační, administrativní, vzdělávací, výukovou (předměty praxe), výzkumnou a vědeckou (viz kap. 2.4.2 Praxe ve studiu učitelství jako problém).

Tabulka 2:

Řídící útvary praktické přípravy na pedagogických fakultách v ČR (2009/10):

Centrum pedagogické praxe ((PedF UJEP v Ústí nad Labem)
Centrum praktické přípravy (FP TU v Liberci)
Centrum pregraduálních praxí (PedF OU v Ostravě)
Centrum služeb a praxí (PedF Univerzity Hradec Králové)
Oddělení pedagogické praxe (PedF MU v Brně)
Oddělení pedagogické praxe a celoživotního vzdělávání (PedF JČU v Českých Budějovicích)
Středisko pedagogické praxe (PedF UK v Praze, PedF ZČU v Plzni)
Středisko pedagogických a odborných praxí (PedF UP v Olomouci)

(Zdroj: webové stránky pedagogických fakult v ČR)

Spolupráce řídicího útvaru praktické přípravy s oborovými katedrami

Kromě praktických aktivit obecné povahy (úvodní praktické aktivity studentů), zaměřené např. na problematiku interakce s dítětem, sociální chování žáka, otázky pedagogické metodologie nebo na obecné psychodidaktické aspekty vyučování, absolvuje budoucí učitel také praxe orientované zejména na samotnou výukovou činnost (předmětově zaměřené praxe); (Urbánek, Bělohradská, Mikešová, 2001, s. 19-20). Výuku oborové didaktiky považujeme v učitelské přípravě za klíčovou. Je předpokladem k úspěšné realizaci předmětově zaměřených praxí. Rozložení a rozsah výuky oborových didaktik určují oborové katedry a jsou u jednotlivých oborů učitelství přes jejich pochopitelná specifika odlišné. U předmětově zaměřených praktických aktivit se zajištění metodické stránky praxí přesouvá z řídicího útvaru praxe na oborové katedry, resp. odborníky těchto kateder – oborové didaktiky.

¹² Principem mikrovyučování je zjednodušení podmínek pro vyučovací činnost, např. snížení počtu žáků ve třídě, zkrácení vyučovací jednotky, zredukování škály nacvičovaných činností (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 155).

Praktický terén

Pedagogické praxe ve školském terénu jsou realizovány prostřednictvím spolupracujících škol a školských zařízení (Urbánek, Bělohradská, Mikešová, 2001, s. 20-22). Spolupráce neprobíhá jen na bázi praktických aktivit studentů, ale také v souvislosti s výzkumnými záměry fakulty, bakalářskými a diplomovými pracemi studentů. Podle rozsahu, intenzity, formy kooperace a těsnosti vztahu s řídicím útvarem praxe je možno školy kategorizovat do tří základních druhů:

1. **Školy fakultní** zajišťují převážnou část požadavků na praktický terén (náslechy, výuka, besedy, malé formy výzkumu, spolupráce na grantech, diplomových pracích aj.). Výběr fakultních škol probíhá zpravidla na základě děkanem vypisovaného výběrového řízení. Spolupráce s fakultními školami je dána statutem fakultních škol a uskutečňuje se na základě uzavření vzájemné dohody o spolupráci. Vzájemná spolupráce je se školami průběžně konkretizována a specifikována na základě možností škol a požadavků fakulty. Na pravidelných setkáních ředitelů fakultních škol s vedením fakulty jsou výsledky spolupráce také vyhodnocovány.
2. **Školy cvičné** zajišťují vybrané praktické aktivity.
3. **Školy praxe** na praktické přípravě studentů se podílejí jen epizodickými aktivitami.

2.4.2 Praxe ve studiu učitelství jako problém

Praktické aktivity mají v rámci učitelské přípravy specifický a zcela klíčový význam, neboť více než všechny ostatní komponenty učitelského vzdělávání primárně naplňují integrující funkci v přípravném vzdělávání učitelů a dále akcentují rezultativní a kontrolní aspekt profesní edukace, resp. profesních kompetencí adeptů učitelství (Marková, Urbánek, 2008). Učitelská praxe sjednocuje a završuje předchozí propedeutické disciplíny, je jejich pragmatickým vyústěním, terénní reálnou aplikací a konkrétním zkušenostním obrazem referenčních teorií. Tím, že se praktická složka výuky učitelů vymyká svými edukačními charakteristikami běžnému akademickému pojetí vysokoškolské výuky a je specifická v obsahové, metodické, organizační i personální oblasti (korespondování učiva praxe s obsahy učebních plánů, možnosti školského praktického terénu aj.), není na učitelských fakultách pojímána přísně systémově, nebývá adekvátně pochopena, a není proto vždy ani zcela ochotně vzdělavateli učitelů přijímána. Koncepční stránka, efektivita a charakteristika modelu pedagogické praxe vyplývají z celé řady determinant. Předně jsou rámovány obecnými trendy a dále také komplikovány problematickými stránkami a riziky učitelského vzdělávání, stejně jako možnostmi a hranicemi akademického prostředí. Praktická příprava učitelů je odvozována z reality praktických činností učitele a primárně vychází z podstaty učitelství. Měla by proto také svým pojetím modelově kopírovat realitu školského terénu a reagovat na jeho dynamiku a proměny profese. Realizační možnosti praktické přípravy a jejich varianty vyplývají též z širších obecných přístupů a teorií (např. strukturace učitelského studia, kurikulární proměny vzdělávání učitelů).

Význam pedagogické praxe v přípravě budoucích učitelů vyzdvihovalo již mnoho autorů. Jak uvádí např. Štáva (2004), ten kdo chápe práci učitele jako složitou a velmi náročnou činnost, chápe většinou i pedagogickou praxi jako adekvátní a potřebnou součást výchovy učitele, aniž by přitom potlačoval nebo zpochybňoval přípravu teoreticko-předmětovou, pedagogicko-psychologickou a filozoficko-mravní. Ve studiu učitelství platí mnohem více než v jiných studijních programech, že bez funkčního a pokud možno permanentního spojování teorie s praxí a naopak, se obě složky výrazně oslabují a efektivita studia se ochuzuje (Šimoník,

2005a, s. 7). Problém pojetí teorie a praxe, vhodné propojování a doplňování teoretických poznatků a praktických zkušeností v průběhu studia, zdůrazňuje např. již Solfronk (1996, s. 283): „...pedagogická praxe bez prolínání s teoretickými koncepcemi ztrácí svůj smysl, stejně tak ale teorie, nemá-li ve své podstatě vyústění v praktických aktivitách, ztrácí mnoho na své kognitivní hodnotě.“

Na základě analýzy je možno vyhodnotit:

Společné znaky praxe na většině fakult v ČR

Obecná charakteristika

- pedagogické praxe jsou realizovány na všech učitelských fakultách, akreditačním kritériem je sledován zejména jejich rozsah,
- model praxí v přípravě učitelů 1. stupně ZŠ je přizpůsoben paralelnímu modelu přípravného vzdělávání, v přípravě učitelů 2. stupně ZŠ a SŠ na pedagogických fakultách modelu kombinovanému,
- zastoupeny jsou odpovídající druhy a zaměření praxí (např. úvodní, náslechové, předmětové, výzkumné, komplexní aj.),
- snaha (obsahově, příp. personálně) propojovat praxi směrem k referenčním disciplínám (zejména k oborovým didaktikám).

Rozdíly praxe na jednotlivých fakultách v ČR

Obecná charakteristika

- odlišnost podle specifik stupně učitelství,
- odlišná je struktura (model praktické přípravy),
- různé parametry: míra vertikální, resp. horizontální návaznosti; různý rozsah; různý podíl předmětově zaměřené praxe; různé formy praktických aktivit aj., mezi učitelскими fakultami mají propracovanější modely zpravidla pedagogické fakulty.

Současné trendy, možnosti fakult (dle Marková, Urbánek, 2008, s. 100-106)

Snahou fakult je uvnitř vlastních modelů zvyšovat funkčnost a efektivitu pedagogické praxe organizačními a metodickými zásahy, např.:

- princip fakultních škol, tj. užší (obousměrná) spolupráce,
- modely klinických forem (např. klinický semestr),
- nadstandardní studentské aktivity orientované k profesnímu rozvoji (výzkumné či asistentské činnosti),
- možnosti zkvalitnění supervize,
- využívání portfolia,
- změny charakteristik a pojetí státních závěrečných zkoušek.

České učitelské vzdělávání (tamtéž) se vlekle a stupňovitě potýká s řadou nepříznivých symptomů, které ve svých důsledcích mnohdy přímo ovlivňují možnosti a efekty praktické přípravy. Jak uvádí Urbánek (2005a) praktická příprava budoucích učitelů nestojí izolovaně. V daleko větší míře než ostatní složky učitelské přípravy je přímo závislá na široké škále podmínek, jako jsou celkové pojetí vzdělávání, kvalita organizačních modelů, možnosti praktického terénu aj. Samotná realizace praktické přípravy zahrnuje široký komplex činností a oblastí se specifickými vztahy, které překračují běžné aktivity a vazby uvnitř fakulty. Z toho vyplývá i řada specifických problémů, které jsou s realizací pedagogické praxe spojeny: problémy koncepční, organizační, ekonomické, výukové, personální, vzdělávací, administrativní, výzkumné aj. Kvalitní kurikulární východisko modelu praxe je nutnou podmínkou. Dobře promyšlené a propracované teoretické modely dávají naději na efektivní realizační výstupy.

Podmínky realizace praktické přípravy a z nich vyplývající problémy (dle Urbánek, 2003a; Marková, Urbánek, 2008):

I. Vnější podmínky

Jsou dány vzdělávacím systémem, školskou politikou a ve vztahu k vnitřním podmínkám jsou určující. Problémy praktické přípravy, které jsou důsledkem nepříznivých vnějších podmínek, nedokážou fakulty samy řešit; jsou řešitelná zásahy decizní sféry na národní úrovni.

- 1) Koncepční problémy praktické přípravy souvisejí s tím faktem, že v českých podmínkách je veškerá (a tedy i praktická) příprava učitelů soustředěna výhradně do jediné pregraduální akademické fáze. Toto řešení není samo o sobě rizikem. Zásadním problémem je však ten fakt, že se od jednofázové akademické koncepce očekávají nereálné výstupní efekty, aniž by se důsledně respektovaly kritéria a podmínky, při kterých může být model praxe ještě funkční. V Rakousku další přípravná praktická fáze na počátku profesní dráhy trvá jeden rok, v SRN 1-2 roky (Podlahová, 2002, s. 9).
- 2) Strukturace učitelského studia: Zavádění strukturovaných studijních programů (tříletý bakalářský a navazující dvouletý magisterský stupeň) přináší kumulaci profesní přípravy (pedagogicko-psychologická, oborově didaktická složka a pedagogická praxe) do navazujících magisterských studijních programů a tedy i odlišné podmínky pro realizaci pedagogických praxí (délka působení, stupňování dílčích praktických aktivit, možnosti integrace k dalším složkám přípravy aj.); (viz kap. 2.4.3.2 Důsledky strukturace studia pro praktickou přípravu studentů učitelství).
- 3) Existence stávajících fakultních škol. Legislativně vzato, neexistuje nikde v ČR školská instituce, která by byla systémově určena k podpoře praktické učitelské přípravy (též pojednává Coufalová, Vaňková, 2010). Současný stav, tedy partnerský vztah mezi školou a fakultou založený na (soukromé) vzájemné dohodě dvou institucí, náročné potřeby a problémy praktické přípravy systémově neřeší a dostatečně ani řešit nedokáže.
- 4) Fakultní učitelé, jejich příprava, vzdělávání, odměňování. Fakulta zpravidla neprovádí výběr fakultních učitelů. Fakultní učitelé nejsou v zásadě systémově ke své nejednoduché a zodpovědné práci speciálně připravováni. Přitom jejich činnost se řadí k pracím s nejvyššími nároky na širokou škálu učitelských kompetencí, předpokládán je také kvalitní didaktický teoretický vhled. Vysoké nároky na fakultní učitele jsou ve zjevném kontrastu k vytvářeným podmínkám k této činnosti i samotnému finančnímu ohodnocování jejich práce. Citelně v této oblasti chybí stále nerealizovaný systém dalšího vzdělávání učitelů, profesní gradace a motivující kariérní systém (obdobně např. Solfronk, 2003).
- 5) Financování praxí. Stejně tak jak vysokoškolský zákon nepočítá s institucí fakultní školy, není také v dotační politice pro praxe učitelských fakult nikterak zohledňován normativní koeficient na studenta. Přitom je více než jasné, že kvalitně realizované učitelské praxe musí být také kvalitně ohodnoceny a přirozeně sebou nesou určité finanční náklady. Možnosti fakult jsou však v tomto ohledu více než skromné. Provizorium koncepčně neřešeného stavu vede k velmi omezeným možnostem fakult odměňovat fakultní učitele za jejich práce se studenty. Možnosti grantů v posledních letech sice na mnohých fakultách významně přispěly ke stabilitě vztahů akademické půdy se školským terénem. Tyto zdroje jsou však současně vázány na personální kapacity a z hlediska kalkulací jsou nejisté. Takovýto způsob financování proto nelze chápat jako systémový.

II. Vnitřní podmínky

Jsou vytvářeny anebo zcela či částečně ovlivnitelné samotnými vzdělávacími institucemi – fakultami připravujícími učitele.

- 1) Nevhodné kurikulární zásahy do učitelských studijních plánů. Na úkor profesní složky je v našem učitelském vzdělávání stále více akcentována oborová příprava. Ve srovnání se zahraničím je podíl výukové dotace pedagogických a psychologických disciplín, oborové didaktiky a učitelské praxe na našich pedagogických fakultách nízký. Více než 50 % z celkové doby přípravy je věnováno profesní přípravě ve francouzsky mluvící části Belgie, v Německu a na Maltě (Nezvalová, 2007a). I v ostatních zemích Evropské unie je proporce poměrně vysoká, zahrnuje většinou více než 30 % celkové doby přípravy. (Více kap. 2.6 Strukturované programy učitelského vzdělávání v České republice.)
- 2) Řízení a podpora praxí. Nejasné organizační uspořádání řídicího útvaru praxe. Funkcí těchto útvarů, které by měly mít nadkatedrální postavení, je primárně koordinace všech participujících složek a supervize. Řízení praxe povětšinou je svěřováno „centru“, avšak plně pouze v administrativní funkci těchto útvarů. Jejich kompetence v oblasti koncepční, koordinační a zejména kontrolní je různou intenzitou spíše potlačována. Zásadním problémem je nízká či zcela chybějící personální propojenost organizace praxe na fakultách a její slabě a nejasně vymezený kompetenční rámec.

Nepříznivé podmínky, které brání zefektivňování účinnosti pedagogických praxí studentů, uvádí ve svém výzkumu též Švec (2001a): omezené finanční zdroje pro rozvoj fakultních škol, absence speciální pedagogicko-psychologické přípravy učitelů, nízká míra funkční spolupráce učitelů na pedagogických fakultách a učitelů v ZŠ aj.

Jak uvádí Podlahová (2002, s. 9), na českých vysokých školách je rozsah praxe velmi malý (a bohužel i její význam) než v kterémkoliv evropském kulturně a historicky srovnatelném systému vzdělávání učitelů. Jednotlivé fakulty se liší rozsahem i zaměřením pedagogických praxí, vazbou praxí na pedagogické a psychologické disciplíny a na oborové didaktiky a také využitím praxí v následujících studijních disciplínách, v další přípravě a studiu (Šimoník, 2005a). Účel a poslání pedagogických praxí a podrobnější pokyny pro jednotlivé typy praxí, vymezující alespoň rámcově činnosti, na jejichž osvojení by se měl student pod dohledem fakultního učitele zaměřit, včetně jasně stanovených výstupů, nejsou na všech fakultách důsledně rozpracovány.

Dle Šimoníka (2008) k nejčastějším připomínkám k pedagogické praxi v průběhu studia patří: zvýšit zastoupení pedagogických praxí v učitelských studijních programech, pedagogickou praxi zařazovat už od prvního ročníku studia, každé pedagogické praxi by měla předcházet nejen teoretická příprava, ale i praktická instruktáž, studenti by měli praxe vykonávat u opravdu kvalitních fakultních učitelů, kteří by se měli kromě úvodní přípravy na tuto funkci dále průběžně vzdělávat, studenti by měli mít možnost vyučovat delší dobu v jedné třídě, aby měli možnost lépe poznat žáky a zhodnotit si výstupy své práce, v závěru studia je vhodné zařadit komplexní, dlouhodobou praxi, umožňující přiblížení učitelské profese v celé její šíři, i když je vedení studentů během praxe především záležitostí fakultních učitelů základních a středních škol, mělo by se na něm formou hospitací, případně konzultací podílet co nejvíce učitelů z fakulty a to nejen oborových didaktiků, pedagogů, psychologů, ale i ostatních učitelů (obdobně např. Maňák, 2002; Šťáva, 2002).

Jak dále uvádí Šimoník (2008), zlepšení pregraduální přípravy vyžaduje především koncepční proměnu studijního programu, spočívající mj.:
ve vhodném výběru teoretické základny učitelského studia,
v obsahové návaznosti „teorie“ a „praxe“,
v mnohem častějším, adekvátním a především funkčním propojování teoretické výuky s praktickou činností studentů,
v hledání vhodných proporcí mezi rovinami teorie obecné a teorie aplikované,
v orientaci výstupních požadavků (zápočtů, zkoušek) jednotlivých studijních disciplín do oblasti aplikace a praktických činností studentů,
v systematické práci se studentským portfoliem aj.

Z některých provedených šetření vyplývá, že výstup studenta na praxi není provázen fundovaným rozbořem a zhodnocením vyučovací hodiny (Šimoník, 2006). Také tento přístup nepochybně přispívá k tomu, že efektivita pedagogických praxí je malá. Student často napodobuje a reprodukuje současnou školní praxi nebo vlastní zkušenost z období své školní docházky a je málo podněcován k uplatňování netradičních přístupů, zejména forem a metod, na které část starších učitelů pohlíží s nedůvěrou. Vzhledem k počtu studentů se fakulty omezují jen na jejich náhodnou kontrolu. Snahu o výraznější zainteresování fakultních učitelů na školách brzdí mj. zejména nedostatek finančních prostředků. Stále nedoceněna zůstává povinná účast studentů učitelství na zájmové činnosti dětí a mládeže, i když je význam zkušeností získaných v této oblasti pro budoucího učitele zřejmý. Pokud chceme více napomáhat propojování teorie a praxe, pak je mj. nutno rozvíjet a udržovat těsný kontakt mezi fakultou a fakultními (cvičnými) školami, mezi oborovými didaktiky na fakultě a fakultními (cvičnými) učiteli na školách (Šimoník, 2005a, s. 25). Cviční učitelé by měli mít přehled o obsahu a výstupech pedagogických, psychologických a oborově didaktických studijních disciplín, které už praktikující studenti absolvovali. Funkcí cvičného učitele by měli být pověřováni učitelé, kteří jsou nejen „kvalitní“, ale i ochotní všechny činnosti z této funkce vyplývající co nejlépe vykonávat (Šimoník, 2005b). Tito učitelé by měli absolvovat speciální přípravu a jejich stálý kontakt s odpovídajícími pracovišti fakulty je nezbytný.

2.4.3 Podmínky koncipování pedagogické praxe v rámci strukturace učitelského studia

2.4.3.1 Požadavky na koncepci praktické přípravy

V sedmdesátých letech v edukačně vyspělých zemích převládal názor, že akademická příprava je rozhodující a vyučování je jednoduše aplikací teorie (Nezvalová, 2007c). Teorie byla považována za dominantní nad praxí. Tento přístup nevedl k očekávaným výsledkům. Výchozím bodem nového přístupu v devadesátých letech bylo akceptování učitelových praktických zkušeností jako základního elementu jeho vědomostí. Rozvoj profesních činností je umožněn neustálou interakcí mezi teoretickými a praktickými poznatky. Pedagogická praxe může být integrována do profesní přípravy ve vysokoškolské instituci, ale také může být oddělenou samostatnou fází, která je řízena školou či školskými úřady a institucemi.

Profesionální stránka učitelského vzdělávání se prohlubuje rozšířením výuky pedagogických věd, metodologie a oborových didaktik, a také větším důrazem na pedagogickou praxi během studia (Váňová, 2002b). **Praktická příprava** probíhá formou micro-teachingu nebo simulace i formou praxe na školách. Praxe spočívající v práci s celou školní třídou se uplatňuje hlavně v pozdějších fázích přípravy učitelů primárních a nižších sekundárních škol a dnes již tvoří podstatnou část přípravy učitelů vyšších sekundárních škol. Na tuto souvislou školní praxi dohlíží buď učitel školy, kde ji student vykonává, nebo specializovaný mentor, který je pro tuto roli zvláště vyškolen, jak je tomu v Německu a ve Francii. Hlavně v počátečních fázích však spočívá praxe v pozorování práce kvalifikovaného učitele. Toto pozorování je někdy doprovázeno semináři, ve kterých se rozebírají nastolené problémy. Pozorování výuky bývá krátké (den nebo dva), nebo je delší (měsíc i déle). Studenti buď pozorují běžnou výuku ve škole, nebo sledují vzorovou hodinu prováděnou mentorem.

Vedle pozorování výuky a delší samostatné práce se třídou se praxe realizuje také v podobě práce s malou skupinou žáků, kterou má student naučit vymezenou část látky. Někdy se budoucí učitel stává členem týmu, který se třídou pracuje na řešení určitého problému. V některých případech pracují studenti učitelství ve škole jako vychovatelé nebo pomáhají učitelům v práci s postiženými dětmi.

Ojedinele se v zemích EU realizuje i tzv. klinická praxe budoucích učitelů. Tuto praxi je možno charakterizovat jako formu „mistrovské přípravy“ (mastership), jejímž prostřednictvím je student veden k získání plné učitelské profesionality, nebo jako formu „učednické přípravy“ (apprenticeship), která má budoucímu učiteli umožnit získání dovedností „dobrého praktika“. V zemích EU existují příklady obou modelů. Forma „apprenticeship“ je však více rozšířená, a ačkoli vznikla již v 19. století, v současnosti si vytvořila i svoji teoretickou základnu.

Model praktické přípravy vychází z celkové koncepce vzdělávání učitelů (Urbánek 2001a). Obecně je možné z hlediska časového souběhu teoretické a praktické složky přípravy kategorizovat tři základní typy:

- praxe předchází teorii,
- praxe následuje po teorii,
- praxe se s teorií souběžně prolíná.

Jak uvádí Urbánek (2002), existují např. země (Německo, Rakousko, Chorvatsko), které ve svém učitelském vzdělávání akceptují tezi dlouhodobější profesní přípravy a na akademickou přípravnou (více teoreticky zaměřenou) fázi navazuje další (prakticky zaměřená) etapa, která bývá různě nazývána (Refendariát, Probejahr). Také v anglosaských zemích je v několika

posledních letech tendence přesouvat praktickou stránku přípravy až do postgraduálního období a přípravnou fázi vzdělávání zaměřovat více na teorii (Rýdl, 2000). Druhá, prakticky zaměřená etapa přípravy, bývá zpravidla organizovaná státem, resp. příslušnými orgány školské správy. Tento navazující stupeň (praktické) učitelské přípravy má pro vzdělávací politiku v oblasti učitelské přípravy přirozeně řadu důsledků: Jednak vytváří předpoklad k ucelenému systému učitelského vzdělávání a je „odrazovým můstkem“ ke kariérové graduaci učitelů. Dvoufázová učitelská příprava také významně ovlivňuje zájem neakademické fronty o kvalifikační úroveň učitelů, státu umožňuje kontrolu (zkoušky učitelské způsobilosti) a současně jej nutí přebírat určitý díl zodpovědnosti za kvalitu přípravy učitelů. Neznamená to ovšem, že by praktická příprava v akademické fázi tohoto studia nutně zcela chyběla.

Jednofázová (akademická) učitelská příprava, kdy jde teoretická i praktická složka souběžně, je přirozeně také možná, má svá opodstatnění (Urbánek, 2002a). Jak autor zdůrazňuje, má stejně jako každé jiné koncepční řešení modelu praktické přípravy pozitivní i negativní i rizikové stránky. Úspěšnost tohoto modelu praktické přípravy je totiž podmíněna řadou dalších (vnitřních) parametrů (vlastností), jakými jsou gradace, integrace, komplexnost a vhodné charakteristiky dynamické stránky. Pokud nejsou uvedené parametry při realizaci jednofázového modelu přípravy v dostatečné míře naplněny, nelze ani ve vzdělávání učitelů předpokládat uspokojivé efekty.

Vlastnosti modelu pedagogické praxe (Urbánek, 2001a):

Gradace: Postupné a systematické poznávání školského terénu studentem, od širších a obecnějších pohledů ke konkrétním a zvláštním činnostem i naopak. Gradace praktických aktivit má význam jednak z hlediska obecných didaktických zásad (postupnost), ale také z hlediska motivace studenta a vztahu praxe k souběžným teoretickým disciplínám.

Integrace: Časové i obsahové spojení a návaznost teoreticky zaměřených disciplín s předměty praxe. Formy společných následeků a praktik, ale i předmětová (oborová) praxe organizovaná průběžně, poskytují předpoklady pro optimální spojení získaných vědomostí v teoretických disciplínách s praktickými činnostmi a aplikací. Pedagogická praxe je spolu s oborovými didaktikami chápána jako předmět integračního charakteru. Integrace učitelského vzdělávání je přitom vyjadřována v různých směrech: nejčastěji jako propojení oborové didaktiky s předmětovou praxí, ale i pedagogicko-psychologických disciplín s oborovými didaktikami nebo s praktickými aktivitami.

Komplexnost: Vychází ze samotné podstaty učitelské profese jako komplexní činnosti. Pedagogická praxe nemůže být zaměřena pouze jako řemeslný návod či jednoduchý recept na oblast výuky předmětu. Souběžně s výukou musí mimo jiné učitel také s dětmi komunikovat, rozvíjet jejich osobnost, zaujímat postoje, hodnotově je orientovat, nechceme-li, aby dítě bylo logocentricky odsunováno do pozadí, na periferii vyučovacího procesu na úkor a ve jménu učiva či „vědy“.

Dynamická stránka praktických aktivit: Praktické aktivity je možno organizovat cyklicky (průběžná praxe) nebo blokově (souvislá praxe). Souvislá bloková pedagogická praxe má řadu výhod. Kromě jednodušší organizace takovéto praxe, je její dynamickou předností i plné začlenění studenta do prostředí cvičného terénu, u předmětově zaměřených blokových praxí pak možnost kontinuálního sledu praktických činností, návaznosti, dokonalejšího poznání žáků apod. Pedagogické praxe, organizovaná jako souvislý blok, však v jistém smyslu již svou podstatou vnáší do nácviku praktických aktivit také nevýhodné aspekty. Obecným nedostatkem souvislých praxí je, že v jejich průběhu chybí teorie, nutný předpoklad integrativního spojení. Student nemá v době souvislé praxe odpovídající kontakt s půdou fakulty. Samotný kontakt se školským terénem (byť intenzivnější a bližší realitě) je časově omezen jen na relativně krátkou dobu. Ve zbývajícím období pak student není s prostředím

školy a s dětmi v kontaktu vůbec. Souvislá praxe omezuje, případně i zcela vylučuje, uplatnění integrace praktické složky přípravy s teoretickými disciplínami. Přednosti souvislé praxe je proto vhodnější využít u završujících a komplexnějších praktických aktivit. Praxe průběžné u aktivit úvodních (hospitační aktivity, komparace, první vyučovací pokusy apod.).

V celé Evropě je zřejmé, že existuje řada modelů praxí v přípravě učitelů (dle Rýdla, 2003). Lze konstatovat, že jsou-li učitelé připravováni na univerzitách, mají vždy praxe menší podíl, než při přípravě na vysokých školách neuniverzitního směru (Skandinávie, Nizozemí). Studenti z odborných vysokých škol jsou lépe připraveni na praktický výkon povolání, studenti z univerzit zase disponují širším záběrem znalostí a informací, které ale lze jen obtížně využívat v každodenní práci učitele. Obecně se pod tlakem ekonomických kritérií a politických zájmů na rychlých, byť krátkodobých řešeních, projevuje snaha prosazovat zejména technologické dovednosti učitelů. To nahrává spíše praxeologické orientaci studia, v němž je zase ovšem podceňována stránka hluboké teoretické přípravy. Jednostranná řešení je nutné odmítat, protože by vedla k poklesu kvality přípravy učitelů. V Rakousku byl od poloviny 80. let řešen problém praxí v rámci univerzitního studia radikálně. Na základě pochopení, že řešení není v omezování, ale ve funkční podpoře praxí, byl přijat nový zákon, který vymezil celostátně uznávaný standard učitelství pro jednotlivé vzdělávací úrovně, přičemž praxe byla vymezena jako integrální součást studia s přesným rozpisem časovým. Podmínky pro podceňování praxe jako součásti univerzitní přípravy učitelů byly značně omezeny.

2.4.3.2 Důsledky strukturování učitelského vzdělávání pro praktickou přípravu

Pedagogické fakulty v České republice v současné době procházejí transformací učitelského vzdělávání, která je důsledkem přijetí závěrů Boloňské deklarace (Marková, 2007). Realita strukturovaného studia učitelství s sebou zároveň přináší i nutnost nově koncipovat studentskou pedagogickou praxi. Ta, pokud je doprovázena systematickou reflexí, je v současných trendech učitelského vzdělávání v Evropě považována za jednu z jeho klíčových složek. Současná koncepce strukturovaného studia učitelství pro 2. a 3. stupeň škol na většině pedagogických fakult však určuje poněkud problematické podmínky: těžiště profesní přípravy, včetně pedagogické praxe, je ze strategických důvodů situováno do magisterského stupně, kde však zároveň vrcholí oborové studium. Příprava materiálů pro akreditační řízení byla z tohoto hlediska doslova „bojem o magisterské kredity“. Výsledkem je mísení prvků integrativního modelu přípravy učitelů, který je na pedagogických fakultách v ČR tradiční, s prvky modelu konsekutivního. Pro profesní přípravu a pro pedagogickou praxi z toho vyplývá nutnost připravit intenzivní a efektivní koncepci i praktická nerealnost systematicky budovat rozvoj profesních kompetencí v průběhu pětiletého studia.

Výše popsaná situace platí v plné míře i pro situaci v programech učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. a 3. stupeň škol na pedagogické fakultě UK v Praze, kde bylo nově akreditované strukturované studium zahájeno v r. 2006/07. V bakalářském stupni byla ve 2. studijním roce ponechána pouze tzv. motivační praxe s reflexí, která studentům nabízí v průběhu jednoho týdne exkurse do několika různých škol a zařízení a má především orientační charakter. Do prvního studijního roku v magisterském stupni byly situovány dva praktické bloky: pedagogicko-psychologická praxe, doprovázená pedagogickou a psychologickou reflexí, zaměřená na neoborové aspekty profese (dříve známa jako pedagogicko-psychologický modul, resp. klinický semestr) a dále oborová souvislá praxe na ZŠ. Ve standardní trajektorii druhého studijního roku magisterského stupně je zařazena

oborová souvislá pedagogická praxe na SŠ. Tyto podmínky nabízejí příležitost a do jisté míry i nezbytnost integrovat pedagogicko-psychologickou a oborovou praxi do jediného bloku. Podobně uvádí Marková, Urbánek (2008), strukturace, resp. zavádění konsekutivních modelů učitelského vzdělávání zcela mění parametry a možnosti praktické přípravy a představuje rizikový zásah do modelů praxí i s řadou dalších nepříznivých či nepředvídatelných důsledků pro profesní kompetence absolventů.

Důsledky strukturace učitelského vzdělávání pro praktickou přípravu (Urbánek, 2004a, 2005a, 2005b):

Každá z popsaných variant přípravného vzdělávání učitelů (paralelní a konsekutivní přístup) však zahrnuje především kvalitativně zcela odlišné zásadní podmínky pro realizaci praktické přípravy.

[1] V paralelním modelu přípravného vzdělávání učitelů je umožněno logicky strukturovat praktické aktivity a z hlediska náročnosti jejich nácviku je uspořádat jako gradující (vertikální návaznost). Souběžný model umožňuje obsahově, personálně i časově integrovat praktický výcvik se všemi ostatními složkami studia (horizontální návaznost). Integrace jednotlivých složek a celostní pohled na reálné jevy vyučování odpovídají komplexnímu charakteru profese. Posilování integrativního modelu přípravy je v posledních letech odborníky doporučováno i v Německu, kde má v řadě spolkových zemí tradici konsekutivní model vzdělávání. Souběžný model vytváří příznivé podmínky pro uplatnění dynamických parametrů v systému praktické přípravy. Praktická složka (účelně propojená s ostatními) působí v procesu vzdělávání učitele postupně, dlouhodobě, systematicky. Takový přístup koresponduje s pojetím dlouholetého (pomalého) profesního zrání kandidáta učitelství, vyžaduje činnostní výcvikové aktivity a svými výstupy se přibližuje efektům prožitkové pedagogiky. Prozíravé modely vzdělávání učitelů prodlužují a tím podporují toto období profesního zrání adepta vhodnými intervenujícími programy dalšího vzdělávání učitelů. Na rozdíl od následného lze při paralelním modelu kombinovat různé organizační formy praktických aktivit (průběžné, souvislé), jejich vhodným seskupením násobit pozitiva a eliminovat nevýhodné stránky každé z forem. Tyto souběžné modely umožňují v celém průběhu studia integrovat jednotlivé složky v komplexnější celky s obsahovými návaznostmi a dále optimalizovat propojení praktické a teoretické stránky přípravy.

[2] V konsekutivním modelu je pedagogická praxe zařazena až po ukončení celého studia a integrace všech složek přípravy tak přirozeně možná není. Problematická je gradace učiva praxe v časově omezeném bloku. Integrace praktické přípravy s předmětovou složkou je zcela nemožná, horizontální návaznosti k dalším složkám (oborová didaktika, pedagogika, psychologie) jsou jen obtížně realizovatelné. Dynamické parametry praktického bloku nelze variovat, modifikovat a specificky přizpůsobovat.

Konsekutivní modely, ale i jejich kombinované varianty, silně omezují možnost integrace, nepřístupují ke vzdělávání učitelů komplexně, profesní studium zkracují a eliminují tak některé z funkcí praktické přípravy. Strukturace přípravného vzdělávání učitelů ovlivní zásadním způsobem model praktické přípravy: v délce působení, v gradaci dílčích praktických aktivit, v možnostech integrace ke všem dalším složkám přípravy atd. Lze proto předpokládat, že podobné změny budou ve svém důsledku spíše negovat profesní rozvoj studentů. Strukturace navíc přispěje k izolaci a atomizaci obsahových komplexů. Násilná separace oborové a profesní výuky může paralyzovat funkčnost a opodstatněnost pedagogických fakult a v důsledku ohrozit i jejich existenci.¹³

¹³ Určitým problémem se ukazuje zařazení předmětu pedagogické praxe do bakalářského studia (Coufalová, Vaňková, 2010). Jedná se o náslechovou praxi – předmět absolvují jen ti studenti, kteří si v rámci výběrových

Dle Analýzy naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (2009, s. 39) vzhledem k reálné délce magisterského studia (poslední semestr je obvykle již věnován přípravě na státní závěrečné zkoušky a dokončení diplomové práce) je rozsah praxí a oborových didaktik obou oborů maximálně tři semestry, přičemž i v navazujícím magisterském studiu pokračují ryze odborné předměty bez didaktické složky. Požadavek Bílé knihy na zvýšení podílu praxí zůstává nenaplněn. Také propojení pedagogické přípravy s odbornou je ztíženo vzhledem k tomu, že odborná příprava probíhá v jiné fázi studia. Klinické nebo laboratorní školy (požadavek Bílé knihy) neexistují, zůstává zachován systém fakultních škol bez ujasnění jejich koncepce a často bez skutečně živých profesních vazeb mezi fakultou a fakultní školou.

předmětů zvolí modul pedagogicko-psychologický. Zařazení předmětu následková praxe plní funkci motivační. Student se poprvé ve svém vysokoškolském studiu setká s prostředím daného typu školy, poprvé má možnost sledovat pedagogické proces. Ukázala se nutnost zařadit předmět následková praxe i do studijních plánů navazujícího studia, do navazujícího studia jsou přijímáni i absolventi jiných bakalářských oborů, kteří se s danou problematikou v průběhu dosavadního studia dosud nesetkali.

2.5 HISTORICKÝ VHLED: PŘÍPRAVNÉ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ VŠEOBECNĚ VZDĚLÁVACÍCH PŘEDMĚTŮ V ČESKÉ REPUBLICE SE ZAMĚŘENÍM NA PRAKTICKOU PŘÍPRAVU

Učitelské vzdělávání u nás, stejně jako jinde ve světě, se vyvíjelo v těsné závislosti na vývoji školské soustavy, takže jeho druhy v zásadě odpovídaly druhům, později stupňům škol (Váňová, 1995). Hlavními proměnnými modelů jsou obsah, poměr oborové a pedagogicko-psychologické složky, délka studia, stupeň přípravy, charakter vzdělávací instituce aj. Modely a jejich varianty je nutno vidět v konkrétních společensko-historických souvislostech.

Příprava učitelů sekundárních škol prošla na našem území v uplynulých desetiletích četnými změnami různé úrovně (Spilková, 2004). **Do konce 2. světové války** měli učitelé středních škol vzdělání univerzitní (na filozofické nebo přírodovědecké fakultě), ostatní učitelé byli (od r. 1869) absolventy učitelských ústavů postavených na roveň středních odborných škol. Univerzitní vzdělání se od vzdělání poskytovaného učitelskými ústavu nelišilo jen svým stupněm a délkou. Velmi odlišný byl i obsah. Zatímco univerzitní fakulty kladly důraz na odborné vzdělání v aprobačních předmětech a studium pedagogicko-psychologických disciplín bylo jen okrajové, obsah vzdělávání na učitelských ústavech byl mnohem všestrannější, s důrazem na pedagogicko-psychologickou přípravu včetně následků a praxí. V období první republiky během 2. světové války a těsně po ní se projevovala snaha o vysokoškolskou přípravu učitelů 1. a 2. stupně (Mareš, 2007).

V poválečné době prošlo vzdělávání učitelů sekundárních škol bouřlivým vývojem (Spilková, 2004). Docházelo k častým, zásadním, ale málo promyšleným reformám i k dílčím málo kvalifikovaným zásahům, které měly často politický, nikoli odborný charakter. V roce 1946 byly u nás na všech stávajících univerzitách v republice zřízeny pedagogické fakulty, které měly připravovat učitele všech stupňů a druhů škol. Negativním zásahem bylo jejich zrušení r. 1953 a jejich nahrazení středními pedagogickými školami (pro přípravu učitelů preprimárního a primárního vzdělávání), vyššími pedagogickými školami (pro učitele nižšího sekundárního vzdělávání) a vysokými školami pedagogickými (pro učitele vyššího sekundárního vzdělávání). V r. 1959 byly stávající vyšší pedagogické školy a vysoké školy pedagogické zrušeny. Učitelé nižších sekundárních škol se dále připravovali na nově zřízených pedagogických institutech, příprava učitelů středních škol byla převedena na filozofickou, přírodovědnou, matematicko-fyzikální fakultu a fakultu tělesné výchovy a sportu. Činnost pedagogických institutů ukončil **rok 1964**, kdy byly v rámci univerzit obnoveny pedagogické fakulty, jejichž úkolem bylo mj. připravovat učitele nižších sekundárních škol. Koncem 60. let a v průběhu let sedmdesátých se začínají objevovat nové trendy, zejména ve sjednocování vzdělávání učitelů sekundárních škol. V této době (Urbánek, 2005b, s. 41) také existovaly snahy pedagogické fakulty oborově specializovat a tím vytvořit předpoklad k posílení odborného, vědeckého, personálního a materiálního potenciálu těchto vysokoškolských pracovišť.

V posledních desetiletích (Spilková, 2004) došlo v řadě evropských zemí ve vzdělávání učitelů nižších sekundárních škol k významným změnám v souvislosti s reformami školských systémů v rámci povinné školní docházky, a také v důsledku reformy vysokoškolského systému jako celku. Tyto reformy vedly především k prodloužení jeho délky a/nebo k povýšení na vyšší školskou úroveň. Celkově je možno konstatovat, že ve většině evropských zemí, které realizovaly vzdělávání učitelů nižších sekundárních škol podle paralelního modelu se v uplynulých třech desetiletích posunula příprava na vyšší školskou úroveň a/nebo se prodloužila. Příprava učitelů tohoto stupně se tak ve většině evropských zemí dostala na univerzitní úroveň. V zemích, kde byla příprava učitelů nižších sekundárních škol organizována podle konsektivního modelu, se reformy zaměřily především na odbornou

fázi studia (ve všech zemích s tímto modelem byla již příprava učitelů tohoto stupně na univerzitní úrovni realizována). Když analyzujeme reformy, které v uplynulých třech desetiletích ovlivnily vzdělávání učitelů nižších sekundárních škol, je možno vysledovat dvě základní tendence: tendenci zlepšit kvalitu počátečního učitelského vzdělávání a tendenci formálně ho sjednotit.

Příprava učitelů 5. - 12. ročníku u nás probíhala **od roku 1976 do roku 1989** podle jednotných učebních plánů na pedagogických fakultách, vysokých školách pedagogických i na tzv. tradičních univerzitních fakultách – přírodovědné, filozofické, matematicko-fyzikální a fakultě tělesné výchovy a sportu. V tomto roce bylo poprvé pedagogickým fakultám uděleno právo připravovat středoškolské učitele a pedagogické fakulty tak začaly de facto konkurovat fakultám tradičním. Studium pro učitele nižšího sekundárního vzdělávání bylo čtyřleté, pro učitele vyššího sekundárního vzdělávání pětileté. Fakulty se lišily v počtu aprobačních předmětů, které nabízely, aprobační předměty byly pevně sestaveny do dvojic. Podle jednotných studijních plánů centrálně vydávaných pro všechny školy připravující učitele 5. - 12. ročníku spočívalo těžiště přípravy především ve studiu zvolených aprobačních předmětů, bylo doplněno blokem tzv. společných předmětů (který obsahoval též pedagogicko-psychologickou přípravu). Téměř všechny vypsane předměty byly povinné.

Pedagogicko-psychologická příprava probíhala od 1. do 5. ročníku. Část pedagogická se skládala z obecné pedagogiky, obecné didaktiky, teorie školní a mimoškolní výchovy, řízení výchovy a vzdělávání a dějin školy a pedagogiky; psychologická část z obecné a vývojové, pedagogické a sociální psychologie. Celkem bylo během studia věnováno teoretické pedagogické přípravě 180 hodin přímé výuky, psychologické přípravě 72 hodiny přímé výuky v přednáškách a seminářích.

Pedagogická praxe byla rozsahem i formou stanovena jednotně pro všechny školy připravující učitele sekundárních škol. Praktické seznámení studentů s učitelskou profesí bylo zařazeno do 3. ročníku, kdy byla na zimní semestr stanovena základní praxe v rozsahu 90 hodin a byla ukončena zápočtem. Nešlo ještě o vlastní výuku v hodinách, spíše o hospitace a náslechy na základních a středních školách a jejich následné rozbor s vyučujícími i vedoucím praxe. Vlastní pedagogická praxe souvislá byla zařazena do 4. a 5. ročníku nejčastěji v rozsahu dva a čtyři týdny. Výjimky existovaly u aprobace s brannou výchovou, kde byla praxe rozšířena (ve 3. ročníku 45 hodin, ve 4. ročníku 60 hodin a v 5. ročníku pět týdnů souvislé praxe). Ve výtvarné výchově byla naopak krácena (zaváděla se pouze v 5. ročníku v celkovém rozsahu čtyř týdnů).

Po roce 1989 (v prvním desetiletí) došlo v přípravě učitelů sekundárních škol na pedagogických fakultách k pozvolným změnám a inovacím. Především byly patrné tendence k rozvolňování pevného shora daného studijního plánu, k širší nabídce vyučovacích předmětů, k možnostem volby a vytváření si více či méně individuálně laděných studijních programů samotnými studenty (zaváděn byl kreditní a modulový systém). Rovněž lze zaznamenat rozšiřující se nabídku aprobačních předmětů, na pedagogických fakultách se začaly vyučovat i aprobace, které do té doby měly výsadní postavení na filosofických a přírodovědných fakultách (neslovanské jazyky, informatika, hra na nástroj aj.). Na většině fakult došlo k rozdělení přípravy učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů na přípravu učitelů 2. stupně pro ZŠ a na přípravu učitelů 3. stupně pro SŠ. Otevíráno bylo i studium neučitelských směrů. Rozvržení učebních plánů do tří až čtyř základních skupin předmětů (podle toho, zda byla pedagogicko-psychologická příprava pojímána samostatně nebo v rámci společného základu) se zásadně nezměnilo.

Pedagogicko-psychologická část učitelské přípravy byla často vedením fakult výrazně zredukována (např. Mareš, 2007). Rovněž pedagogická praxe studentů byla na některých

pedagogických fakultách krácena (zejména ve 2. polovině 90. let), i když v této oblasti je třeba zdůraznit snahy jednotlivých fakult hledat nové a efektivnější formy (Spilková, 2004).

Na Pedagogické fakultě UK v Praze (tamtéž); (která si udržela integrovanou přípravu učitelů pro 5. - 12. ročník) na počátku 90. let probíhala pedagogická praxe na fakultních základních školách poměrně ve značném rozsahu. Studenti měli spolu s vedoucím praxe trávit na fakultní škole devět hodin týdně a konkrétně se seznámit s veškerou pracovní náplní učitelské profese. Praxe v rámci aprobačních předmětů (organizovaná oborovými katedrami) zůstala převážně zachována v původním rozsahu. Většina kateder se omezila na zajištění souvislé praxe v rozsahu dvou týdnů pro 4. ročník a dvou týdnů pro 5. ročník, ojediněle existovaly výjimky (katedra anglického a francouzského jazyka zajišťovala jednodenní náslechy na ZŠ a SŠ zařazené do 1. a 2. ročníku, studenti ruského jazyka neměli praxi žádnou, studenti oboru pedagogiky absolvovali navíc k souvislé praxi ve 4. ročníku i průběžnou asistentskou nebo hospitační praxi v rozsahu tří až čtyř hodin týdně). Ve druhé polovině 90. let byla hodinová dotace pedagogicko-psychologické praxe na základní škole v klinickém pedagogicko-psychologickém modulu oproti počátku 90. let výrazně omezena. Souvislá praxe zůstala krácena (v rozsahu 2 týdnů ve 4. ročníku a 2 týdnů v pátém ročníku), na některých katedrách se rozlišila praxe na ZŠ a na SŠ.

Na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové se v 90. letech pedagogické praxe konaly v různých formách a byly rozloženy do celého průběhu studia. Vedle tradičních průběžných a souvislých praxí zařazených do vyšších ročníků studia byly nově zaváděny i praxe asistentské a observační.

Značným vývojem prošla ve sledovaném desetiletí pedagogická praxe na **Pedagogické fakultě JČU v Českých Budějovicích**. Zatímco na počátku 90. let je zřejmá tendence praxi studentů posílit, ve druhé polovině 90. let dochází zřejmě z finančních důvodů k její značné redukci. V roce 1990/91 byla zařazena souvislá praxe do posledních dvou ročníků v rozsahu tři a čtyři týdny. Následující dva roky zaznamenaly její značné rozšíření - do 3. ročníku byla zavedena průběžná praxe dotovaná pro každý aprobační předmět jednou hodinou týdně, podobný trend následoval i ve 4. ročníku, kam byla zařazena ještě tradiční souvislá praxe v rozsahu čtyř týdnů na základní škole a v 5. ročníku studenti pokračovali ve čtyřtýdenní souvislé praxi na střední škole. V následujících letech byl její rozsah postupně krácen, od r. 1996/97 je zařazována jen do posledního ročníku (4. pro ZŠ a 5. pro SŠ) v rozsahu čtyř týdnů.

Nejdynamičtější obsahové změny lze na uvedených fakultách nalézt v oblasti pedagogicko-psychologické přípravy, i když zde se jeví jako trend obecnějšího charakteru celkové omezení experimentování a hledání nových cest (např. prostřednictvím integrovaných předmětů) a návrat k víceméně tradičnímu pojetí.

V určitém smyslu výjimečný v oblasti vzdělávání učitelů a specifický na poli realizace učitelské praxe se jeví předchozí vývoj a situace na nejmladší z pedagogických fakult, na **Pedagogické fakultě TU v Liberci** (Urbánek, 2010). Fakulta byla založena až v roce 1990 jako třetí fakulta Vysoké školy strojní a textilní; tedy v době, kdy ostatní pedagogické fakulty měly své koncepty a modely praktické přípravy budoucích učitelů již dlouho etablovány, usazené a ověřeny.

Koncepce praktické přípravy v Liberci mohla získávat a také vydatně čerpala z těchto zkušeností. Navíc polistopadová doba umožňovala na nově vzniklé a rozvíjející se fakultě realizovat moderní, progresivní pojetí nebo uskutečňovat nikoliv zcela běžné myšlenky a naplňovat tak náročné vize praktické přípravy učitelů. V příznivém slova smyslu tomu

nahrávaly i „technické“ podmínky relativně nízkých počtů studentů, postupně nabíhajících aprobačních specializací, počáteční ochoty škol na praxích participovat atd.

Koncepční a realizační stránku praxí zajišťoval zpočátku jeden určený pracovník katedry pedagogiky a psychologie, od roku 1994 konstituované oddělení pedagogické praxe této katedry. V daných podmínkách to umožňovalo žádoucí personální propojení, ale také obsahovou integraci předmětů praxe s pedagogicko-psychologickými disciplínami a oborovými didaktikami. Takové organizační řešení přinášelo optimální možnosti koordinace učitelské praxe uvnitř fakulty, stejně jako efektivní řízení praxí ve směru ven, do cvičného terénu škol. V roce 1995 byl iniciativou fakulty zřízen na selektivním principu statut fakultní školy,¹⁴ což napomohlo intenzivnější a efektivnější spolupráci s praktickým terénem a zejména významně rozšířilo možnosti praktických aktivit kromě vyučovacích praktik i na oblasti náslechoých, reflexivních, výzkumných a dalších činností.

Tabulka 3:

Modulový systém uspořádání předmětů praktické přípravy (FP Liberec, 1997)

<i>Pedagogické a didaktické disciplíny</i>		<i>Předmět praxe (PX)</i>		<i>Psychologické disciplíny</i>
Obecná pedagogika	↔	Pedagogické praktikum (vychovatelská praxe)	↔	Obecná a vývojová psychologie
		↓		
Obecná didaktika 1	↔	Úvod do PX 1	↔	Pedagogická psychologie
Obecná didaktika 2		Úvod do PX 2		Sociální psychologie
		↓		
Speciální pedagogika	↔	Předm. PX průběžná 1		
Oborová didaktika ZŠ		Předm. PX průběžná 2		
Didaktická technika				
		↓		
Oborová didaktika ZŠ	↔	Souvislá PX (ZŠ)		
		↓		
Oborová didaktika SŠ	↔	Souvislá PX (SŠ)		

(Urbánek, 1999a)

Vytvořený model praxe učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (učitelství 2. a 3. stupně) vycházel z obecného paradigmatu učitelství jako komplexně pojímané profese s definovanými obsahovými kontexty. Smyslem tedy bylo koncepčně i realizačně včlenit praktickou přípravu do celkové struktury přípravného učitelského vzdělávání. Model praxe zohledňoval, resp. byl zasazen do modulového systému a umožňoval tak naplňovat klíčové atributy, resp. obecné podmínky fungování praxe (Urbánek, 1999a), tj. její gradaci praktických aktivit, vertikální návaznost předmětů praxe (↓), (horizontální) integraci (↔) praxe s předměty modulu, komplexnost a vhodné dynamické parametry. Ty se týkaly zejména účelného střídání průběžných a souběžných organizačních forem výuky praktických předmětů. Nárys modulového systému naznačuje tabulka 3. I když se zcela tyto záměry, náročné především na koordinaci a personální kvalitu, nepodařilo z různých důvodů naplňovat, lze říci, že se učitelské praxe v prvním desetiletí fungování fakulty přibližovaly uvedenému schématu i v její realizační podobě.

¹⁴ Na rozdíl od Pedagogické fakulty UK v Praze, kde byla myšlenka fakultních škol realizována jako první a nabízena všem zájemcům, prováděla liberecká fakulta v této době výběr škol konkurzním řízením. Koncept fakultní školy zde představoval nadstandardní fungování a podmínku exkluzivity nabízených „služeb“.

Zásadní zvraty ve fungování tohoto slibného modelu praktické přípravy přinesly podstatné změny v prvních letech nového tisíciletí a týkaly se organizace vysokoškolského studia (rozvolněné studium, kreditní systém). Požadavek modulové výuky nemohl být dále respektován, rozbit byl systémový přístup a kvalita praxe tím výrazně utrpěla. Problém byl v důsledku změn ve financování fakult ještě umocněn přijímáním vysokého počtu studentů, mnohdy bez ohledu na aprobační profilaci a bez dostatečného zřetele k podmínkám a možnostem praktického terénu. Ještě více zničující pro učitelské vzdělávání a zejména pro realizaci praktické přípravy se stal fakultám diktovaný přechod ke strukturaci učitelského studia. Je v rozporu s většinou významných atributů, které jsou pro efektivní pregraduální praktickou přípravu učitelů zcela nutné. Dlouho, pracně a citlivě budovaný systém byl tak paralyzován a nucen k pedeutologicky iracionálním změnám.

Po roce 1989 se rozšířil počet pedagogických fakult, všechny se staly součástí stávajících nebo nově vzniklých univerzit u nás, jak upozorňuje Urbánek (2005b, s. 41-42). Namísto koordinované „dělby práce“ mezi pedagogickými fakultami jde však v současnosti více o „tržní“ a rivalitní vztahy boje o studenty, studijní obory, o přísun peněz, o přežití. Ve snaze získávat za každou cenu chybějící finanční prostředky jsou zaváděny nové („trhem“ žádané) studijní obory, mnohdy však učitelství vzdálené, a jakoby se zapomíná na smysl a funkci, proč pedagogické fakulty vznikly a k čemu mají primárně sloužit. Celková podoba, fungování a organizace výuky na pedagogických fakultách se však zásadním způsobem od roku 1964 do dnešní doby nezměnila.

2.6 STRUKTUROVANÉ PROGRAMY UČITELSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Jak již bylo zmiňováno, v ČR všichni učitelé primárních a sekundárních škol získávají kvalifikaci ve vysokoškolském studiu. Učitelské vzdělávání v ČR v současné době probíhá převážně na devíti pedagogických fakultách (tab. 4):

Tabulka 4: Pedagogické fakulty v České republice (2010/11)

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze (PedF UK)
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně (PedF MU)
Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni (PedF ZČU)
Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (PedF UJEP)
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové (PedF UHK)
Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (PedF JU)
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci (PedF UP)
Pedagogická fakulta Ostravská univerzity v Ostravě (PedF OU)
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci (FP TUL)

Pedagogické fakulty, které jsou součástí veřejných vysokých škol, nabízejí studium učitelství pro mateřské školy, učitelství pro první stupeň základní, učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro druhý stupeň základní školy, některé také pro střední školu (např. Vašutová, 2009). V současném strukturovaném studiu zajišťují jak bakalářské tak navazující magisterské studium. Absolventi získají titul Mgr., Bc. Tyto fakulty také realizují programy celoživotního vzdělávání, které dávají kvalifikaci podle zákona. Některé z pedagogických fakult mají akreditaci pro doktorské studium anebo poskytují rigorózní řízení.

Kromě toho jsou učitelské studijní programy (zpravidla pro střední školy) akreditovány také **na dalších fakultách nebo ústavech**. Jejich počet není uváděn stabilně. Průcha (2002) zaznamenal dalších 24 fakult českých vysokých škol, Šimoník (2005a, s. 8) uvádí nepedagogických 22 fakult či ústavů:

Teologická fakulta JČU v Českých Budějovicích;

Filozofická fakulta, Přírodovědecká fakulta, Fakulta informatiky a Fakulta sportovních studií na MU v Brně;

Filozofická fakulta a Přírodovědecká fakulta OU v Ostravě;

Filozoficko-přírodovědecká fakulta a Matematický ústav SU v Opavě;

Husitská teologická fakulta, Filozofická fakulta, Přírodovědecká fakulta, Matematicko-fyzikální fakulta a Fakulta tělesné výchovy a sportu UK v Praze;

Cytilometodějská teologická fakulta, Fakulta tělesné kultury, Filozofická fakulta a

Přírodovědecká fakulta UP v Olomouci;

Fakulta humanitních studií UP v Pardubicích;

Fakulta technologická a Univerzitní institut UTB ve Zlíně;

Fakulta aplikovaných věd ZU v Plzni.

Dle Švecové (2008, s. 170) probíhá příprava učitelů na 9 pedagogických fakultách a více než 30 dalších institucích (fakulty, vysokoškolské ústavy, soukromé vysoké školy), tento počet zaznamenal i Průcha (2009a) a Stuchlíková (2011). Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 231) uvádí 26 fakult (včetně pedagogických).

Učitelé odborných předmětů, kteří získávají přípravné vzdělávání na učitelských fakultách, studují většinou podle konsekutivního modelu, tj. nejprve se připravují ve svém oboru a až po

něm absolvují pedagogické studium k získání pedagogické způsobilosti (Průcha, 2002, s. 102).

Pedagogická dokumentace učitelského studia byla od počátku padesátých let do roku 1989 stanovována centrálně (Vorlíček, 1999). Po roce 1989 vypracovávají studijní programy jednotlivé fakulty samostatně. Projevily se tendence depedagogizace vzdělávání učitelů. Výsledky studia na jednotlivých učitelských fakultách jsou patrně rozdílné. Pociťuje se proto potřeba vytvořit standardy pro vzdělávání učitelů.

V návaznosti na Boloňskou deklaraci a záměry MŠMT ČR (Koncepce pregraduální přípravy učitelů, 2004) byla prosazena následující řešení pregraduální přípravy učitelů (dle Mareše, 2007): Strukturování studia učitelství pro střední školy bude bráno jako standardní záležitost, učitelství pro 2. stupeň ZŠ bude strukturováno různými způsoby a bude se ověřovat, zda je strukturování vhodné; učitelství pro 1. stupeň bude mít podobu pětiletého nestrukturovaného magisterského studia.

Jak zaznamenala též např. Švecová (2008), s procesem strukturace studia učitelství mají dlouhodobější zkušenosti např. na PedF ZČU v Plzni, kde tento záměr realizovali již v akademickém roce 2001/2002, nebo na UK v Praze, Přírodovědecké fakultě v roce 2003/2004. Na PedF MU v Brně byla první bakalářská studia (v systému strukturovaného studia) otevřena, dle našich zjištění, v roce 2003/2004. Na většině dalších fakult byl tento proces zahájen v akademickém roce 2007/2008 (např. PedF UJEP v Ústí nad Labem, FP TUL v Liberci). Na PedF UHK v Hradci Králové byla strukturace započata v akademickém roce 2008/09, na PedF JU v Českých Budějovicích, dle našich zjištění, v r. 2009/10. Strukturované studium učitelství je akreditováno i na fakultách dalších, které rovněž vzdělávají učitele (filozofických, přírodovědeckých, matematicko-fyzikálních).

Obdobně popisuje **Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol (2004)**; (která představuje společný výstup MŠMT ČR, Akreditační komise a zástupců Rady vysokých škol) stav ve vzdělávání učitelů na českých vysokých školách: každá vysoká škola a někdy i každá fakulta v rámci téže vysoké školy si sama stanovuje rozsah základních složek učitelské přípravy, realizace pedagogicko-psychologické složky učitelské přípravy se výrazně liší u téhož studijního programu a oboru mezi fakultami stejného typu, absolvent učitelství má nedostatečnou praxi na těch školách, kde má vyučovat aj. Grémium doporučilo minimální požadavky na základní složky učitelské přípravy (tab. 5), minimální vzdělávací standard slouží vysokým školám jako orientační kvantitativní kritérium při konstrukci učitelských programů a Akreditační komisi při jejich posuzování.¹⁵

¹⁵ Strukturované programy, které vznikly spíše formálním rozdělením původního nestrukturovaného magisterského studijního programu, bývají poměrně těžko dostupné pro absolventy jiných fakult, neboť je náročné zajistit posluchači doplnění požadované úrovně znalostí a dovedností získaných v předchozím bakalářském stupni studia v průběhu dvouletého studia magisterského (Švecová, 2008).

Tabulka 5: Doporučené minimální standardy pro učitelskou přípravu jako celek (bakalářské a následné magisterské studium nebo integrované magisterské studium)

Označení složky	Podíl v % z celkové hodinové dotace	Podíl v kreditech
oborově předmětová (1. aprobačního předmětu) + předmětově didaktická	60 %	180 kreditů
oborově předmětová (2. aprobačního předmětu) + předmětově didaktická		
pedagogicko-psychologická	minimálně 15 - 20 % celkového času učitelské přípravy	45 - 60 kreditů
složka univerzitního základu, např. biologie, práce s počítači, filozofie	7 % celkového času učitelské přípravy	20 kreditů
pedagogické praxe	4 týdny, tj. asi 3 % (při 14 týdnech v semestru)	10 kreditů
Mezisoučet	85 - 90 %	255 - 270 kreditů
volný prostor pro potřeby fakult	10 - 15 %	30 - 45 kreditů
Celkem	100 %	300 kreditů

(<http://www.msmt.cz/Files/AK/koncepce1.htm>)

Dle Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol (2004) pedagogická praxe studentů učitelství musí být fakultou zajištěna na celou dobu udělení akreditace daného studijního programu:

- Fakulta má smluvně zajištěno provádění pedagogických praxí na školách, které mají statut fakultních škol, příp. má smluvně zajištěno provádění pedagogických praxí na školách, které nemají statut fakultní školy.
- Minimální rozsah všech typů pedagogických praxí během celého studia učitelství musí souhrnně činit 4 týdny.
- Pedagogické praxe jsou zajištěny kvantitativně (pro všechny studenty učitelství dané fakulty a v celém rozsahu, který je předepsán schváleným studijním programem).
- Pedagogické praxe jsou zajištěny kvalitativně pro všechny typy pedagogických praxí studentů zejména pro hospitace, náslechy, průběžné praxe, souvislé praxe).
- Fakulta má zajištěnu supervizi nad praktikujícími studenty jak ze strany učitelů fakulty, tak ze strany učitelů příslušných škol.
- Fakulta zajistí, aby studenti učitelství měli možnost praktikovat (v souladu se studovaným programem a oborem) na různých typech škol; např. u učitelství pro střední školy na gymnáziích, středních odborných školách, odborných učilištích apod.
- Je nutné, aby se studenti učitelství při výuce setkali s různými typy žáků (po stránce sociální, etnické, zdravotní, míry schopností apod.) a aby se seznámili s provozem školy jako instituce.

Navrhované strukturované učiteléské programy dle Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol (2004):

Zavádění strukturovaného studia učitelství Bc. + NMgr.) s sebou přináší problém, kam situovat pedagogicko-psychologickou část přípravy, tj. zda bakalářské studium koncipovat jako ryze neučiteléské či nikoliv. **Doporučené varianty situování pedagogicko-psychologické části přípravy během studia** (řazeny podle míry preferovanosti, od nejpřijatelnějších k méně přijatelným):

První varianta: pedagogicko-psychologická i oborově vědná část přípravy prostupuje jak bakalářskou částí studia, tak navazujícím magisterským studiem. V bakalářské části studia studenti projdou obecně kultivujícími pedagogicko-psychologickými předměty, absolvují hospitace a náslechy, aby si učinili představu o učitelství. Nezískají však učiteléskou kvalifikaci. V bakalářském studiu získají oborově vědné základy jednoho či dvou budoucích aprobačních předmětů. V navazujícím magisterském studiu graduje oborově vědní studium a zvyrazňuje se těžiště učiteléské přípravy.

Druhá varianta: oborově předmětová část přípravy (bez oborových didaktik) je ryze neučiteléská. Bakalářské studium poskytne budoucímu učiteli oborově vědné základy v jednu či dvou aprobačních předmětech. Volitelný je pedagogicko-psychologický modul analogický s první variantou. Další postup je obdobný s první (event. čtvrtou variantou).

Třetí varianta: oborově předmětová část přípravy (bez oborových didaktik) je ryze neučiteléská. Bakalářské studium poskytne budoucímu učiteli oborově vědné základy nikoli ve dvou konkrétních aprobačních předmětech, ale v širším vědním základu (přírodovědeckém, společenskovědném, lingvistickém apod.). V navazujícím magisterském studiu se už student soustředí na získání učiteléské způsobilosti, tj. absolvuje všechny pedagogicko-psychologické předměty, pedagogické praxe a studium oborových didaktik a profiluje se ve dvou aprobačních předmětech.

Čtvrtá varianta: oborově předmětová část přípravy (bez oborových didaktik) je ryze neučiteléská. Bakalářské studium poskytne budoucímu učiteli oborově vědné základy v jednom či dvou aprobačních předmětech. V navazujícím magisterském studiu se už student soustředí na získání učiteléské kvalifikace, tj. absolvuje všechny pedagogicko-psychologické předměty, pedagogické praxe a studium oborové didaktiky či oborových didaktik.

Uvedené navrhované modely analyzoval Brebera (2006): U navrhovaných strukturovaných učiteléských programů jsou diskutovány především varianty situování pedagogicko-psychologické části přípravy během studia, tj. zda zvolit model souběžný, či konsekutivní. Lze říci, že je technicky možné uplatnit (stejně jako u dlouhých nestrukturovaných programů) oba tyto modely. Koncepce pregraduální přípravy učitelů uvádí mezi možnými variantami jak modely konsekutivní tak souběžné.

První z preferovaných variant je příkladem modelu souběžného. Z ekonomického hlediska vyvstává otázka, zda je účelné zajišťovat v rámci bakalářského programu jako povinnou komponentu pedagogicko-psychologickou přípravu, jejíž absolvování zde nevede k získání profesní kvalifikace. Profil absolventa takto koncipovaného bakalářského programu je z hlediska trhu práce značně vágní, ve svém důsledku spíše diskvalifikující.

Druhý navrhovaný typ je koncipován jako konsekutivní. I zde až návazné magisterské studium může poskytnout učiteléskou kvalifikaci. Diskutabilní je u obou typů mobilita studentů.

Třetí z řady možných modelů je z hlediska uplatnění kritéria „souběžný vs. konsekutivní“ těžko zařaditelný. Tento návrh je z pohledu rozvoje profesní kompetence učitele diskutabilní, nezohledňuje zejména důležitost časového faktoru v procesu „stávání se učitelem“.

Poslední z navrhovaných modelů, jako model ryze konsekutivního typu, vykazuje z hlediska výzkumu učitele stejný problém jako model předchozí, tj. omezené množství času pro potřeby profesní gradace učitele. U obou posledně zmíněných modelů se na základě legislativního vymezení učitelské kvalifikace opět dotýkají spekulace o profilu absolventa prvního cyklu. Úplná absence předmětů profesní přípravy v prvním cyklu zde navíc vylučuje možnost koncipovat toto studium ve smyslu pedagogického asistenta.

Postupem času se objevila kritika některých akademických funkcionářů zpochybňujících vysoký podíl profesní složky (Spilková, 2008). Zásadní úlohu mají v pregraduálním učitelském studiu pedagogicko-psychologická příprava a oborově-didaktická příprava, neboť tyto složky vytváří teoretickou i praktickou základnu pro výkon učitelské profese a odlišují učitele od „odborníka na předmět“ (Šimoník, 2005a, s. 5). Na realizaci učitelské přípravy, včetně pedagogické praxe, se musí adekvátním způsobem podílet všechny katedry. Jak uvádí (Marková, Urbánek, 2008) v českém učitelském studiu je výrazně akcentována oborová příprava na úkor dalších, k profesi zaměřených obsahových komponent, jako jsou pedagogická a psychologická příprava, oborové didaktiky a praktické aktivity. Časový podíl výuky aprobačních oborů se na jednotlivých fakultách liší. Na všech pedagogických však vždy překračuje polovinu celkové dotace a na ostatních fakultách představuje příprava v oboru aprobace ještě podstatně vyšší podíly. Stěžejní oblasti učitelské přípravy, tj. složka pedagogická, psychologická a praktické aktivity, jsou u nás v souhrnu dotovány nejvýše čtvrtinou studijních činností budoucího učitele. Podceňování pedagogické a psychologické složky a zejména praxe je v přípravě českých učitelů v porovnání se zahraničím s rozdíly až dvoj- i vícenásobnými. Specifickou a současně velmi důležitou složkou přípravy je oborová didaktika, jako nejkonkrétnější vyústění obsahu všech propedeutických disciplín, integrace předmětové a didaktické složky, teoretická báze pro předmětově zaměřené praktické aktivity. V kontrastu k proklamovanému významu je však podceňovanou složkou vzdělávání učitelů. Koncepce výuky oborových didaktik je nejen odlišná na různých fakultách, ale i uvnitř jednotlivých fakult lze shledávat rozdíly v rozsahu, obsahu, personální gradaci, v propojenosti s praktickou přípravou atd, obdobně např. Šimoník (2005a, s. 12). Taktéž praxe není samostatným a izolovaným konceptem v rámci pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů, ale musí být funkční součástí celkového pojetí přípravy a logickým výsledkem přijaté koncepce profilu absolventa příslušné fakulty vzdělávající učitele (Spilková, 2004). Obdobně uvádí Šimoník (2005a), problematiku pedagogických praxí je možno úspěšně řešit jen v kontextu pregraduální přípravy jako celku. Dílčí nesystémová opatření, nerespektující permanentní a především funkční propojování teorie s praxí v průběhu celého studia, nemohou přinést výraznější zkvalitnění profesní přípravy. Na realizaci učitelské přípravy včetně pedagogické praxe se musí adekvátním způsobem podílet všechny katedry.

2.7 SOUHRN

Existuje řada modelů přípravy učitelů jednotlivých zemí, v rámci přípravného vzdělávání i postgraduálního studia, učitelství jednotlivých typů a stupňů škol, univerzitního i neuniverzitního studia i jednotlivých fakult konkrétních zemí. Vzdělávání učitelů ovlivňuje v ČR, ale i v dalších evropských zemích, Boloňská deklarace - deklarován přechod na strukturované třístupňové studium. Smyslem je srovnatelnost těchto stupňů vysokoškolského vzdělávání v evropských zemích a zvýšení jeho dostupnosti. V souvislosti s diverzifikací vzdělávacích cest se jako efektivní jeví modulové strukturování propojené s kreditovým systémem (usnadnění porovnatelnosti studia a tím i mobility studentů). Přípravné vzdělávání učitelů je strukturováno do části bakalářské a magisterské. Profil bakaláře je koncipován jako odborný a neučitelský, profil magistra jako učitelský. Získávají se zkušenosti s realizací strukturovaného učitelského studia. Jak poukazuje např. Švec (2006), přetrvávají obavy, zda se touto výraznou změnou nesníží kvalita učitelské přípravy. Výsledky procesu lze posuzovat až s odstupem doby, kdy absolventi nastoupí do praxe.

Předností paralelního modelu přípravného vzdělávání učitelů je časová a obsahová propojenost všech složek učitelského vzdělávání (tj. předměty všeobecného základu, vybrané aprobační předměty, pedagogické, psychologické a didaktické disciplíny i praktická příprava) a dále dlouhodobější profesní příprava, která koresponduje s procesem pozvolného zrání učitele. Omezena je však variabilnost studijní trajektorie.

Strukturace vysokoškolského studia má mnoho pozitivních stránek. Otázkou zůstává její vhodnost pro učitelské vzdělávání. U každé varianty konsekutivního modelu strukturovaného studia přípravného vzdělávání učitelů lze nalézt výhody i nevýhody. Jedním z pozitivních rysů je vytvoření dostupnosti mezi fakultami v rámci jedné univerzity i mimo ni, jak uvádí např. Švecová, Horynová (2007), snadnější dostupnost do neučitelských magisterských studijních programů. Jako výhoda konsekutivního modelu učitelského studia bývá uváděna koncentrovanost pedagogické a didaktické přípravy a práce s již vyspělejšími a k učitelství více orientovanými studenty. Problematičnost těchto nejen koncepčních zásahů do učitelského vzdělávání představují např. výrazná komplikace spolupráce, integrace předmětů, obě klíčové složky přípravy učitelů, předmětová a pedagogická, jsou odděleny, dochází ke zhuštění učiva profesní přípravy vlivem časové redukce profesní složky, pedagogicko-didaktická příprava je kratší a ne tak důkladná, nedostatečné je propojení s praxí aj. Diskutabilní je i uplatnitelnost bakalářů v praxi. Vydělením oborové přípravy od pedagogicko-psychologické a didaktické lze očekávat prohloubení problémů. Strukturace přípravného vzdělávání učitelů, jak uvádí Urbánek (2005a), ovlivní zásadním způsobem i model praktické přípravy: v délce působení, v gradaci dílčích praktických aktivit, v možnostech integrace ke všem dalším složkám přípravy; dynamické parametry praktického bloku nelze variovat, modifikovat a specificky přizpůsobovat aj. Lze předpokládat, že změny budou spíše negovat profesní rozvoj studentů.

Důraz je v současné době mj. kladen (nejen v rámci projektu MŠMT Rozvoj Národní soustavy kvalifikací) na standardizaci profese učitelství. Standard zásadním způsobem napomůže vymezování znalostních, dovednostních, kompetenčních a osobnostních předpokladů kvality učitelství a jejich zabezpečování jak v přípravném vzdělávání učitelů, tak i v jejich dalším vzdělávání. Jak uvádí např. Helus (2009), standard může napomoci i ujednocování vzdělávacích programů fakult připravujících učitele a tím i k prohloubení jejich součinnosti.

Pedagogická praxe má v přípravě učitelů zcela mimořádné místo. Jak popisuje např. Štáva (1995), musí mít vzdělávací charakter, doplňuje a obohacuje teoretickou přípravu studentů,

dává jim možnosti k upevnění a prohloubení získaných vědomostí a k využívání teoretických východisek základů věd a probace k řešení praktických úkolů. V průběhu pedagogické praxe probíhá proces formování základních profesních dovedností a návyků. Budoucí učitel má možnost pozorovat a analyzovat různé stránky výchovně vzdělávacího procesu, učí se vést vyučovací hodiny a řešit výchovné situace. Pedagogická praxe napomáhá adaptaci studenta k pedagogické činnosti, vytváří příznivé předpoklady pro uskutečňování aktivních profesních činností a k vyzbrojení studentů základními zkušenostmi učitele.

Praktická složka učitelské přípravy, i přes jistá zlepšení a inovace, se vlekle potýká s řadou problémů. Realizace pedagogických praxí jsou na fakultách omezeny nedostatečnými financemi a nepříznivými koncepčními i personálními parametry. Praxe jsou nízkého rozsahu, nedostatečný je i rozsah a rozvoj oborových didaktik aj.

Při vytváření modelů učitelské přípravy představuje významnou roli historie, tradice národní kultury, společenské a politické faktory aj. – problematiku nelze proto redukovat pouze na organizačně-technické otázky strukturace studia. Donedávna se považovalo za progresivní přenášet vlastnosti určitého vzdělávacího systému do jiné země, v níž je lze implementovat (Průcha, 2009b). V současné době se ukazuje, že přímý transfer určitých vlastností vzdělávacích systémů do zemí s odlišnou národní kulturou, historickými zvláštnostmi atd. není funkční. Obdobně uvádí též Walterová (2006, s. 44), v současné době můžeme sledovat dvojí výrazně dominující orientaci – mezinárodně integrační a kulturně diverzifikační. V globalizovaném světě dochází k internacionalizaci vzdělávání, sílí mezinárodní mobilita ve vzdělávání a potřeba vytvářet mezinárodní standardy. Na druhé straně se obnovuje zájem o historický kontext, srovnávání kulturních hodnot a tradic ve vzdělávání (národů, skupin, menšin). Nekritický přenos vzdělávacích modelů úspěšnějších zemí do kulturně odlišného prostředí (tamtéž, s. 290), uplatňování mezinárodních standardů bez zřetele ke kulturním tradicím a specifikům vzdělávacích kódů učící se populace či nesoulad s podmínkami, které daná kultura pro vzdělávání vytváří, mohou přinést nežádoucí účinky.

3 ANALÝZA PRAKTICKÉ PŘÍPRAVY VE STRUKTUROVANÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMECH UČITELSTVÍ V KOMPARACI S NESTRUKTUROVANÝMI PROGRAMY NIŽŠÍHO SEKUNDÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 CÍL VÝZKUMU, VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÉ OBLASTI A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cíl výzkumu

Analyzovat a komparovat koncepce, parametry, procesy a efekty modelu pedagogických praxí, které vyplývají z nestrukturovaného a strukturovaného studijního programu přípravného vzdělávání učitelů nižších sekundárních škol, v kontextu k profesnímu vývoji studenta učitelství. Analýzou současného stavu praktické přípravy přispět k odborné diskusi problematiky přípravného vzdělávání učitelů.

Výzkumný problém

Jaké důsledky způsobí koncepční zásah (strukturace studijních programů) do praktické přípravy učitelů nižšího sekundárního vzdělávání (ve vztahu k připravenosti absolventů vykonávat učitelskou profesi)?

Výzkumné oblasti a výzkumné otázky

Výzkumná oblast č. 1

Strukturované studijní programy učitelství pro nižší sekundární vzdělávání na pedagogických fakultách v České republice (proporcionalita a uspořádání vybraných složek přípravy, komparativní průřez).

Výzkumná otázka č. 1

Jaké jsou rozdíly mezi pedagogickými fakultami v uspořádání a proporcionalitě pedagogické praxe ve strukturovaných studijních programech učitelství nižšího sekundárního vzdělávání (bakalářské a navazující magisterské)?

Výzkumná otázka č. 2

Jaké jsou rozdíly mezi pedagogickými fakultami v uspořádání a proporcionalitě složky pedagogicko-psychologické ve strukturovaných studijních programech učitelství nižšího sekundárního vzdělávání?

Výzkumná otázka č. 3

Jaké jsou rozdíly mezi pedagogickými fakultami v uspořádání a proporcionalitě oborových didaktik ve strukturovaných studijních programech učitelství nižšího sekundárního vzdělávání?

Výzkumná oblast č. 2

Hodnocení přípravného vzdělávání učitelů nestrukturovaného a strukturovaného studijního programu učitelství pro nižší a vyšší sekundární vzdělávání.

Výzkumná otázka č. 4

V čem se liší vnímání připravenosti vykonávat učitelskou profesi studentů nestrukturovaného a strukturovaného studijního programu na konci studijní dráhy?

Výzkumná otázka č. 5

Jak hodnotí přípravné vzdělávání učitelů fakultní učitelé?

Výzkumná otázka č. 6

Jak hodnotí studenti přínosnost zavedení inovativních prvků (portfolio) do praktické přípravy?

Výzkumná oblast č. 3

Rozdíly sebehodnocení a hodnocení v oblasti profesních činností učitele vykonávaných studenty učitelství.

Výzkumná otázka č. 7

Jaké jsou rozdíly ve vnímání obtížnosti prováděných profesních činností studenty učitelství (sebehodnocení) po absolvování souvislé završující pedagogické praxe (longitudinální výzkum, komparace s předchozími šetřeními)?

Výzkumná otázka č. 8

Existuje relace ve výpovědích studentů, fakultních učitelů a oborových didaktiků při hodnocení stejné profesní činnosti vykonávané studenty?

Výzkumná otázka č. 9

Existuje rozdíl mezi sebehodnocením vykonávaných profesních činností studenty nestrukturovaného a strukturovaného studijního programu?

Výzkumná oblast č. 4

Profesní vývoj studenta učitelství: rozdíly v oblasti studenty deklarovaných postojů k profesi.

Výzkumná otázka č. 10

V čem se liší motivy k výběru studia učitelství studentů nestrukturovaného a strukturovaného studijního programu?

Výzkumná otázka č. 11

V čem se liší postoje studentů k budoucí učitelské profesi nestrukturovaného a strukturovaného studijního programu?

3.2 METODOLOGIE VÝZKUMU

3.2.1 Metodologické přístupy k evaluaci učitelské praxe

Praktickou přípravu lze na pedagogických fakultách hodnotit různými metodologickými přístupy, které většinou postihují vždy jen dílčí aspekt sledovaného jevu (Marková, Urbánek, 2008). Podstatné je, která jevová stránka praxe je objektem diagnostiky.

Přístupy hodnocení učitelské praktické přípravy (tamtéž):

- 1) Posuzovat lze projektovanou stránku praxe (kurikulární materiály): Modely praxe, studijní programy, dotace hodin, pokyny k praxi, existence pracovních materiálů (pracovní listy, reflexní deníky, portfolio aj.) a zjišťování dalších, v praktické výuce plánovaných parametrů (rozsah, druhy, formy, počet a frekvence aktivit, intenzita, časová souslednost, obsahová návaznost, integrace, způsoby reflexe aj.). Smyslem bývá obvykle komparace jednotlivých parametrů nebo celých modelů praxe na pedagogických fakultách nebo se zjišťují a porovnávají proporce jednotlivých složek výuky a praktických aktivit. (Analýza dokumentů aj.)
- 2) Hodnotit lze procesuální stránku praxe: Způsoby a efektivitu nácviku profesních dovedností, kvalitativní posun v činnostech, v pojetí, v identifikaci aj. Smyslem je posoudit, jakým způsobem probíhá reálný průběh praxe ve vztahu k projektovanému a k jakým změnám došlo vlivem realizované praktické přípravy u studenta učitelství v různých oblastech jeho profesních charakteristik. Z kvality procesu se zpravidla usuzuje na výsledné efekty. Např. zjišťování posunu názorů studentů učitelství v oblasti identifikace s budoucí profesí. (Dotazování, pozorování, experiment aj.)
- 3) Rezultativní stránku praxe: Kvalitu prováděných profesních činností studenty (absolventy) v praktickém terénu, práce s reflektivní dokumentací. Zaměření na výsledky a efekty završující (závěrečné) formy již realizované praxe. Zjišťovány jsou např. subjektivní výpovědi aktérů realizované praxe na kvalitu prováděných činností. Hodnotícím subjektem může být sám praktikant, nebo fakultní učitel či např. oborový didaktik. Sledovány jsou i několikaleté vývojové řady těchto hodnotících výpovědí, lze sledovat shodu výpovědí aktérů téhož procesu. Hodnocení kvality učitelské (praktické) přípravy absolventy pedagogických fakult je specifické v tom, že respondenti posuzují kvalitu přípravy v kontextu k realitě profese a požadavků školy, ve které již působí. (Zpravidla kvantitativní šetření.)
- 4) Kombinace přístupů: přínosná je kombinace různých přístupů a variant, neboť vytváří plastičtější obraz o realitě a možnostech praktické přípravy.

3.2.2 Použité výzkumné metody, přístupy a výzkumné nástroje

V našem šetření jsme se zaměřili na analýzu kurikulárních dokumentů (studijní programy) projektované praktické přípravy a další vybrané komponenty učitelské přípravy. Zjišťována byla kvalita přípravného vzdělávání učitelů, kvalita profesních činností vykonávaných studenty učitelství prostřednictvím subjektivních názorů vybrané skupiny studentů, fakultních učitelů a oborových didaktiků, motivační a postojevá sféra studentů aj. Jednotlivá šetření byla opakována, komparována, prováděna byla longitudinální a průřezová šetření, triangulace.

Základním výzkumným přístupem byl kvantitativní výzkum (dotazníková šetření, srovnávací analýza), v kombinaci s výzkumem kvalitativním (obsahová srovnávací analýza, rozhovor, dotazníková šetření).

Při výzkumu byly použity tyto hlavní výzkumné metody, přístupy, nástroje

I. Obsahová analýza, srovnávací analýza

Analytická komparativní studie kurikulárních dokumentů - studijních programů učitelství pro nižší sekundární vzdělávání na pedagogických fakultách v ČR (proporcionalita a uspořádání vybraných složek přípravy, komparativní průřez) se zaměřením na strukturované studijní programy.

II. Dotazníková šetření: položky otevřené, polouzavřené, uzavřené, škálované, zjišťující názory, motivy, postoje. Studentské dotazníky byly anonymní.

1. Dotazník 1 (příloha 9)

Modifikovaný evaluační dotazník, který zjišťoval vnímání připravenosti studentů na profesi učitele ve složce oborově předmětové, oborově didaktické, pedagogicko-psychologické, praktické přípravy, sebehodnocení kvality prováděných profesních činností studenty, motivační a postojovou oblast studenta aj.

Respondenti: studenti po absolvování souvislé závěrečné praxe.

Šetření byla realizována

a) na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci (TUL) v říjnu – listopadu, 1994 – 2009, 1704 studentů (navázání na dřívější šetření),

b) na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni (ZČU), Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně (MU), Pedagogické fakultě univerzity Karlovy v Praze (UK) v roce 2009/10; 431 studentů.

3. Dotazník 2 (příloha 10)

Autorsky konstruovaný dotazník, zjišťující názory studentů na funkci portfolia.

Šetření realizována v říjnu 2008, 2009; celkem 200 studentů TUL.

5. Dotazník 3 (příloha 11)

Modifikovaný evaluační dotazník, který zjišťoval postoje učitelů z praxe k vysokoškolské přípravě (složka oborově předmětová, oborově didaktická, pedagogicko-psychologická, aj.).

Šetření realizované v září - říjnu 2009; celkem 273 fakultních učitelů.

6. Dotazník 4 (příloha 12)

Modifikovaný evaluační dotazník, sledováno bylo mj. hodnocení kvality prováděných profesních činností studenty na souvislé praxi aj.

Šetření realizována v říjnu 2007; 174 fakultních učitelů.

7. Dotazník 5 (příloha 13)

Modifikovaný evaluační dotazník, oborové didaktice hodnotili mj. kvalitu prováděných profesních činností studenty na souvislé praxi.

Šetření realizováno v říjnu 2007; 14 oborových didaktiků TUL.

8. Dotazník 6 (příloha 14)

Modifikovaný dotazník zjišťující motivy a postoje studentů k učitelské profesi. Studenti nestrukturovaného studia (418 studentů) a bakalářských Studijních oborů se zaměřením na vzdělávání (292 studentů).

Šetření realizována v říjnu 2004-2006, 2009, 2010; celkem 710 studentů TUL.

8. Dotazník 7 (příloha 15)

Modifikovaný a rozšířený dotazník zjišťující motivy a postoje studentů k učitelské profesi a názory na zavádění strukturovaného studia.

Šetření realizováno v lednu 2011; 31 studentů TUL.

III. Řízený rozhovor (příloha 16)

1. Polostrukturovaný rozhovor s fakultními učiteli, řediteli škol – hodnocení vysokoškolské přípravy (technika kódování).

Šetření realizována v říjnu 2009; 32 respondentů.

2. Nestrukturovaný rozhovor - metoda expertních rozhovorů s garanty praxí na pedagogických fakultách. *Šetření realizována v roce 2009/10; 6 respondentů.*

Longitudinální šetření

Využití 16leté řady výzkumných nástrojů, která sleduje vývoj profesní dráhy studenta FP TUL, efekty na konci studia. Dotazník na začátku 2. ročníku nestrukturovaného magisterského studia (3. ročníku bakalářského studia) a po souvislé praxi ve 4. ročníku magisterského studia učitelství pro nižší sekundární vzdělávání – komparace. Komparace s výsledky šetření v předchozích letech.

Triangulace – komparace názorů studentů učitelství, fakultních učitelů a oborových didaktiků.

Průřezová šetření – zjišťovány motivy a postoje studentů učitelství k profesi učitele na počátku a konci studijní dráhy.

Opakovaná šetření – hodnocení vnímání připravenosti studentů vykonávat profesi, názory studentů na funkci portfolia aj.

Výzkumná šetření byla provedena převážně po absolvování souvislé završující pedagogické praxe studenta. Dotazníky byly administrovány skupinově či individuálně.

Pro statistické zpracování dat byl použit:

1) χ^2 kvadrátový test - kontingenční tabulky (výpočet jsme provedli podle vzorce, který odpovídá tabulce 2x2), metoda Pearsonova.

$$\chi^2 = \frac{n(ad-bc)^2}{(a+b)(c+d)(a+c)(b+d)}$$

2) Cramerův koeficient

$$V = \sqrt{\frac{\chi^2}{n(m-1)}}$$

(Blíže Hendl, 2006, s. 313, 314)

Data byla vyhodnocena pomocí software *Statistica*®.

3.2.3 Problematika užitých výzkumných metod, přístupů a zpracování dat

Kvantitativní výzkum (quantitative research)

Ustálení označení pro metodologii v pedagogice a sociálních vědách, která je založena na filozofii pozitivismu (též novopozitivistický výzkum); (Průcha, Walterová, Mareš, 2009,

s. 140). Zdrojem poznání je pouze objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání edukační reality, podobně jako v přírodních vědách. Cílem výzkumu je objasňování jevů na základě vědecké teorie a ověřování hypotéz.

Kvalitativní výzkum (qualitative research)

Výzkum založený na získávání dat v interakcích výzkumníka se zkoumaným fenoménem v jeho přirozeném prostředí, kladoucí důraz na interpretaci a komplexnost popisu zkoumaného jevu (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 139-140). Charakteristickými znaky kvalitativního výzkumu jsou: možnost získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu, induktivní postup, neumožňující takové zobecnění jako statisticky reprezentativní kvalitativní výzkum, má pravděpodobnostní povahu, analýza dat je hledání sémantických vztahů a spojování kategorií do logických celků.

Dotazníkové šetření

Je frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu. Gavora (2000) vymezuje dotazník jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, jeho názorů a postojů k problémům (Pelikán, 2007). Data získaná dotazníkem mají vždy jen podmíněnou platnost a vyžadují velmi obezřetnou interpretaci, abychom odlišili objektivní zjištění od subjektivních soudů (Chráška, 2007). Výhodou dotazníku je, že umožňuje shromažďování dat od velkého počtu respondentů.

Řízený rozhovor, interview v pedagogickém výzkumu

Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta (Chráška, 2007, s. 182-184). Někdy se v podobném významu používá také obsahově širšího českého termínu rozhovor. Výhodou interview oproti jiným výzkumným metodám je navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů. U interview můžeme sledovat reakce respondenta na kladené otázky a podle nich usměrňovat jeho další průběh.

Podle toho, jak dalece je interview výzkumníkem řízeno, je možno rozlišit interview strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Při strukturovaném interview tazatel postupuje podle přesně připraveného textu, jsou přesně určeny formulace otázek i jejich pořadí. Strukturované interview poskytuje všem respondentům stejné podmínky, obtížnější je navazování kontaktu mezi tazatelem a respondentem. U nestrukturovaného interview jsou konkrétní formulace a jejich sled ponechány na tazateli. Nestrukturované interview umožňuje snadnější navázání kontaktu mezi tazatelem a respondentem. Nevýhodou je, že ne všichni respondenti odpovídají za naprosto stejných podmínek. Nestrukturované interview většinou neposkytuje přímo kvantitativně zpracovatelný materiál. Určitým kompromisem mezi výše uvedenými typy interview je polostrukturované interview. Respondentům se nabízí k jednotlivým otázkám vždy několik alternativ odpovědí, navíc se od nich požaduje vysvětlení nebo zdůvodnění.

Obsahová analýza

Obsahová analýza je výzkumná metoda zaměřená na identifikaci, porovnávání a vyhodnocování obsahových prvků textů i neverbálních komunikátů (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 177). V pedagogickém výzkumu se často používá při analýze dokumentů, výpovědí informantů aj.

Srovnávací analýza

Výzkumná metoda založená na srovnávání vzdělávacích jevů a systémů (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 281-282). Přímé srovnání (*tercium comparationis*) vyžaduje konstantní významy, shodnost srovnávaných jevů, které je možno zkoumat pomocí společenských proměnných. Komplexnost a složitost vzdělávacích jevů však neumožňuje vždy jejich vyjádření ve zcela identických jednotkách, a proto jsou jako základ srovnání hledány jevy ekvivalentní. Výzkumy označované jako mezinárodně srovnávací často přímé srovnání nevyjadřují.

Kódování

Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007, s. 211). Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje. V průběhu axiálního kódování výzkumník uvažuje příčiny a důsledky, podmínky a interakce, strategie a procesy a tvoří tak „osy“, propojující jednotlivé kategorie (Hendl, 2005, s. 248). Při selektivním kódování výzkumník vyhledává hlavní témata a kategorie, které budou ústředním bodem vznikající teorie (tamtéž, s. 251).

Longitudinální šetření

Longitudinální výzkum (*longitudinal research*) je jedním z druhů empirického výzkumu (Průcha, 1995, s. 18-19). Jeho podstatou je, že se zkoumaný jev sleduje nikoli jednorázově – jak je to v jiných výzkumech obvyklé, ale v průběhu delšího časového období, např. po několik let. Účelem longitudinálního výzkumu je sledovat vývojový proces určitého jevu u skupiny subjektů na několika věkových stupních. Longitudinální přístup se používá zejména v těch výzkumech, které jsou orientovány ontogeneticky, tj. sledují dynamiku určitých vývojových procesů.

Průřezové šetření

Zejména z důvodu dlouhotrvajícího shromažďování dat se místo longitudinálního užívá tzv. průřezové šetření, kdy sledujeme několik skupin subjektů v různých fázích vývoje současně (Urbánek, 2001b). Přínosem je také postižení vývojových parametrů sledovaného jevu, ale v relativně krátkém časovém období.

Triangulace

Triangulace je kombinace výzkumných postupů podporující validitu u kvalitativního výzkumu (Maňák, Švec Š., Švec V., 2005, s. 103). Existuje několik typů triangulace: triangulace metod (rozhovor, ohnisková skupina), triangulace zdrojů dat (rozhovor s učitelem, jeho kolegy a žáky), multiperspektivní triangulace (změna teoretické perspektivy) a kombinace přístupů (kvalitativní a kvantitativní přístup); (Švaříček, Šed'ová, aj., 2007, s. 202-206). Největší výhodou triangulace je nejen možnost kombinovat perspektivy různých lidí, ale především prohloubit zkoumaný jev.

Opakovaná šetření

Jedním ze způsobů zjišťování reliability výzkumného nástroje jsou opakovaná šetření (Gavora, 2000, s. 73). Výzkumný nástroj má tím vyšší reliability, čím jsou menší odchylky mezi jednotlivými výsledky měření. Nutným předpokladem posouzení reliability je podmínka, že se u opakovaného šetření nezmění základní výzkumné parametry. Opakovaná šetření mohou sloužit ke zjišťování očekávaných změn a ke komparaci výsledků měření (Urbánek, 2001b).

3.2.4 Specifika hodnocení kvalitativní stránky výkonu studenta učitelství

Jednou ze specifík učitelské profese je značná obtížnost v hodnocení její kvalitativní stránky, jak uvádí Urbánek (2000). K hodnocení profesního výkonu učitele je možno přistupovat dvěma zásadními způsoby:

1. přímo zjišťovat, měřit výsledný efekt (rezultativní stránku, tj. např. změny ve znalostech, dovednostech, postojích žáků apod.) a chápat jej jako kritérium hodnocení učitele;
2. sledovat a hodnotit průběh (kvalitu) samotného procesu (hodnocení procesuální stránky) a z výsledků tak nepřímou usuzovat na očekávané vzdělávací efekty.

Zvláštním případem hodnocení učitelova výkonu je posuzování praktické učitelské činnosti u budoucích učitelů v průběhu studia učitelství při pedagogické praxi (tamtéž). Hodnocení studentů učitelství je specifické zejména odlišnými cíli evaluace studentů a podmínkami, za kterých probíhá. Při hodnocení výkonu praktických činností u studentů je možné posuzovat zejména jen **procesuální stránku výuky**. Při výhradní orientaci na hodnocení procesuální stránky výkonu se prohlubuje problém subjektivity hodnocení (např. předmět hodnocení, kompetentnost osoby hodnotitele). Specifickou technikou je sebehodnocení vlastní praktické činnosti studenta, spojené s následnou kontrolovanou sebereflexí. Atypickou v procesu evaluace praktického výkonu studenta učitelství je role fakulního učitele (hodnotitele) a jeho profesní vztah ke studentovi (hodnocenému). Jedná se více o partnerský vztah a odbornou spolupráci dvou kolegů, fakulní učitel se více přibližuje roli facilitátora než revizora.

Student může být při různých formách praxe hodnocen třemi různými a z hlediska podmínek hodnocení kvalitativně odlišnými subjekty: **hospitantem** (oborový didaktik fakulty; ředitel školy, inspektor), **fakulním učitelem** a také sebou samým - **sebehodnocení studenta**. Můžeme předpokládat, že každý z trojice uvedených subjektů hodnotí týž výkon na základě pozorování (sebezpozorování), avšak každý se nachází v jiném vztahu ke sledované edukační realitě, a tedy jednotlivá hodnocení probíhají při rozdílných observačních parametrech.

1. Pro hospitanta je charakteristická relativně nízká intenzita prožitku hodnocené činnosti studenta. Při pozorování tak mohou unikat některé souvislosti pozorované edukační reality. Rozdílné jsou také praktické zkušenosti se samotnou sledovanou činností. Předností je u hospitanta jednoznačný a nejvyšší stupeň nadhledu sledované situace.
2. Jako nejvhodnější subjekt hodnocení profesního výkonu praktikanta se vzhledem k optimálním observačním parametrům jeví fakulní učitel. Vysoký stupeň nadhledu není na úkor intenzity prožitku hodnocené činnosti. Fakulní učitel s praktikantem společně připravuje vyučovací hodinu, přesně zná studentovy záměry a dokáže citlivě vnímat flexibilitu studentova výkonu. Současně disponuje nejbohatšími praktickými zkušenostmi, zná dokonale sledované edukační prostředí, orientuje se v prognóze edukačních situací atd.
3. Pro studenta je typický nejvyšší stupeň prožitku sebehodnocené praktické činnosti, což nutně neguje stupeň nadhledu při sebezpozorování a sebehodnocení. Nedostatečné jsou i praktické učitelské zkušenosti. Student v celkovém skóre observačních parametrů dosahuje spíše nižší předpokládané hodnoty.

3.3 VÝZKUMNÉ SOUBORY, ORGANIZACE VÝZKUMU

Do výzkumných šetření byli zahrnuti studenti učitelství¹⁶, fakultní učitelé na ZŠ, oboroví didaktici a koordinátoři praxí na PedF (tab. 6).

Tabulka 6: Výzkumné soubory

sou- bor č.	Respondenti	počet respon- denti	realizace šetření
I.	Studenti nestrukturovaného studia Učitelství pro 2. st. ZŠ, TUL; (navázání na předchozí výzkumy)	1704	1994-2009
II.	Studenti strukturovaného a nestrukturovaného magisterského studia Učitelství pro 2. st. ZŠ a Učitelství pro SŠ vybraných PedF ČR (ZČU, MU, UK)	431	2009, 2010
III.	Studenti bakalářských Studijních oborů se zaměřením na vzdělávání, TUL	292	2009, 2010
IV.	Studenti navazujícího magisterského studia Učitelství pro 2. st. ZŠ (SŠ), TUL	31	2011
V.	Fakultní učitelé	479	2007, 2009
VI.	Oboroví didaktici	14	2007
VII.	Koordinátoři praxí na vybraných PedF	6	2009, 2010
Celkem respondentů		2957	

Studenti v našich šetřeních navštěvovali prezenční formu studia.

Po tomto přehledu šetřených souborů budeme jednotlivé skupiny respondentů stručně charakterizovat:

I. Studenti nestrukturovaného studijního programu Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, FP TUL

Tabulka 7: Studenti Učitelství pro 2. stupně ZŠ, FP TUL¹⁷:

nestrukturovaný studijní program (1994-2009), 7. semestr studia, N=1704

rok	1994-2009	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09
Celkem	1704	73	37	67	79	63	90	119	139	123	136	145	100	95	89	158	191
Ženy	1240	46	22	46	55	54	70	87	110	86	87	106	60	58	69	134	150
Muži	464	27	15	21	24	9	20	32	29	37	49	39	40	37	20	24	41

Dotazníková šetření proběhla vždy v říjnu – listopadu příslušného roku (1994-2009) po absolvování souvislé završující čtyřtýdenní pedagogické praxe studentů na ZŠ, tj. 16leté

¹⁶ Označení „studenti“ v našem pojetí představuje studentky (ženy) a studenty (muže), není-li uvedena diferenciace. Obdobně označení „učitelé“.

¹⁷ Učitelství pro 2. stupeň základní školy je v současné době dobíhající nestrukturovaný magisterský studijní obor (v akademickém roce 2007/08 nebyli již noví studenti přijímáni). Standardní doba studia byla 4 roky prezenční formou v kombinacích 12 studijních oborů: Anglický jazyk, Český jazyk, Dějepis, Francouzský jazyk, Fyzika, Geografie, Chemie, Informatika, Německý jazyk, Matematika, Občanská výchova a Tělesná výchova. (Kopáčková, 2009, s. 9). V roce 2007/08 proběhla restrukturalizace, nově byly akreditovány a zahájeny studijní programy a obory ve strukturovaném (dvoustupňovém) studiu učitelství sekundárního stupně škol - bakalářské (třileté) a na ně navazující magisterské (dvouleté).

šetření, N=1704 (navázání na předchozí výzkumy). Podíl respondentů z celkového počtu studentů ročníku byl 50,7 % - 100 %. Dále byly šetřeny jednotlivé podsoubory z tohoto základního souboru, jejich charakteristika je uvedena vždy u příslušné části výzkumu. Někteří studenti byli do dílčích šetření zahrnuti opakovaně.

Výzkumné šetření je součástí projektovaného longitudinálního sledování studentů a absolventů na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci¹⁸ z hlediska jejich profesního vývoje, resp. růstu, vztahu ke studiu učitelství a k budoucí učitelské profesi. Výzkum je prováděn od roku 1994 Oddělením pedagogické praxe¹⁹.

II. Studenti strukturovaných a nestrukturovaných magisterských studijních programů Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a Učitelství pro SŠ vybraných pedagogických fakult v ČR

Dotazníková šetření byla uskutečněna v průběhu akademického roku 2009/2010:

Technická univerzita v Liberci (TUL): říjen – listopad 2009,

Masarykova univerzita v Brně (MU): leden – únor 2010,

Západočeská univerzita v Plzni (ZČU): březen – květen 2010,

Univerzita Karlova v Praze (UK): květen – červen 2010.

Šetření proběhla po absolvování souvislé pedagogické praxe na ZŠ nebo SŠ, dle příslušného studijního programu (studenti UK po absolvování souvislé praxe na ZŠ); N=622.

Tabulka 8: Přehled počtu studentů hodnocených pedagogických fakult (2009/10)

CELKEM: 622							
ZŠ: 421				ZŠ/SŠ 51	SŠ: 150		
Mgr. 243		NMgr. 178		NMgr. 51	Mgr. 105	NMgr. 45	
ZČU 52	TUL 191	ZČU 40	MU 138	UK 51	ZČU 105	ZČU 31	MU 14

Mgr.: magisterské studium; NMgr.: navazující magisterské studium

Charakteristika jednotlivých souborů respondentů:

KARLOVA UNIVERZITA V PRAZE, PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Dotazníkové šetření, květen - červen 2010, celkem 51 respondentů.

Respondenti: studenti 1. ročníku navazujícího magisterského studia Učitelství pro 2. st. ZŠ a SŠ,

těsně po absolvování průběžné Pedagogicko-psychologické praxe a Souvislé pedagogické praxe na ZŠ (4týdenní).

Vyhodnoceny odpovědi 51 respondentů; ženy 44 (86,3 %), muži 7 (13,7 %),

tj. 69,9 % návratnost, 43,2 % z celkového počtu studentů ročníku.

101 hodnocení přípravy na aprobační předměty (studenti zpravidla hodnotili dva předměty své aprobační kombinace); ženy 87 (86,1 %), muži 14 (13,9 %) hodnocení.

MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ, PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Dotazníkové šetření, leden - únor 2010, celkem 152 respondentů.

Respondenti: 1) studenti 2. ročníku navazujícího magisterského studia Učitelství pro 2. st. ZŠ (šetření A),

¹⁸ Do akademického roku 2007/08 (včetně) Pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci.

¹⁹ Oddělení pedagogické praxe bylo od počátku vzniku Pedagogické fakulty TUL součástí katedry pedagogiky a psychologie FP TUL. Toto pracoviště koncepčně, organizačně i administrativně zajišťovalo praktickou přípravu studentů učitelství. Od roku 2007 nazýváno Centrum praktické přípravy, které je součástí Děkanátu FP TUL.

2) studenti 2. ročníku navazujícího magisterského studia Učitelství pro SŠ (šetření B), těsně po absolvování souvislé pedagogické praxe na ZŠ, SŠ – Výuková praxe 3 (4týdenní).

ŠETŘENÍ A

Studenti 2. ročníku navazujícího magisterského studia Učitelství pro 2. st. ZŠ.

Vyhodnoceny odpovědi 138 respondentů; ženy 110 (79,7 %), muži 28 (20,3 %), tj. 55,2 % z celkového počtu studentů ročníku.

271 hodnocení přípravy na aprobační předměty (studenti zpravidla hodnotili dva předměty své aprobační kombinace); ženy 216 (79,7 %), muži 55 (20,3 %) hodnocení.

ŠETŘENÍ B

Studenti 2. ročníku navazujícího magisterského studia Učitelství pro SŠ.

Vyhodnoceny odpovědi 14 respondentů; ženy 14,

tj. 31,1 % z celkového počtu studentů ročníku.

28 hodnocení přípravy na aprobační předměty (studentky hodnotily dva předměty své aprobační kombinace).

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI, PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Dotazníkové šetření, březen - květen 2010, celkem 228 respondentů.

Respondenti: 1) studenti 2. ročníku navazujícího magisterského studia Učitelství pro 2. st. ZŠ (šetření A),

2) studenti 2. ročníku navazujícího magisterského studia Učitelství pro SŠ (šetření B),

3) studenti 4. ročníku magisterského studia Učitelství pro 2. st. ZŠ (šetření C),

4) studenti 5. ročníku magisterského studia Učitelství pro SŠ (šetření D),

těsně po absolvování Souvislé pedagogické praxe na ZŠ, SŠ (4týdenní).

Souvislou praxi absolvovalo 94,4 % studentů závěrečných ročníků, 79,4% návratnost.

ŠETŘENÍ A

Studenti 2. ročníku navazujícího magisterského studia Učitelství pro 2. st. ZŠ.

Vyhodnoceny odpovědi 40 respondentů, ženy 25 (62,5 %), muži 15 (37,5 %),

tj. 67,0 % z celkového počtu studentů, kteří absolvovali souvislou praxi.

78 hodnocení přípravy na aprobační předměty (studenti zpravidla hodnotili dva předměty své aprobační kombinace); ženy 48 (61,5 %), muži 30 (38,5 %) hodnocení.

ŠETŘENÍ B

Studenti 2. ročníku navazujícího magisterského studia Učitelství pro SŠ.

Vyhodnoceny odpovědi 31 respondentů, ženy 18 (58,1 %), muži 13 (41,9 %),

tj. 72,1 % z celkového počtu studentů, kteří absolvovali souvislou praxi.

59 hodnocení přípravy na aprobační předměty (studenti zpravidla hodnotili dva předměty své aprobační kombinace); ženy 34 (57,6 %), muži 25 (42,4 %).

ŠETŘENÍ C

Studenti 4. ročníku magisterského studia Učitelství pro 2. st. ZŠ.

Vyhodnoceny odpovědi 52 respondentů, ženy 48 (92,3 %), muži 4 (7,7 %),

tj. 85,2 % z celkového počtu studentů, kteří absolvovali souvislou praxi.

104 hodnocení přípravy na aprobační předměty (studenti hodnotili dva předměty své aprobační kombinace); ženy 96 (92,3 %), muži 8 (7,7 %).

ŠETŘENÍ D

Studenti 5. ročníku magisterského studia Učitelství pro SŠ.

Vyhodnoceny odpovědi 105 respondentů,

ženy 92 (87,6 %), muži 13 (12,4 %),

tj. 85,4 % z celkového počtu studentů, kteří absolvovali souvislou praxi.

180 hodnocení přípravy na aprobační předměty (studenti zpravidla hodnotili dva předměty své aprobační kombinace); ženy 156 (86,7 %), muži 24 (13,3 %).

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI, FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Dotazníkové šetření, říjen - listopad 2009, celkem 191 respondentů.

Respondenti: studenti 4. ročníku magisterského studia Učitelství pro 2. st. ZŠ,
těsně po absolvování Souvislé pedagogické praxe na ZŠ (4týdenní).

Vyhodnoceny odpovědi 191 respondentů; ženy 150 (78,5 %), muži 41 (21,5 %),
tj. 97,4 % z celkového počtu studentů ročníku.

382 hodnocení přípravy na aprobační předměty (studenti hodnotili dva předměty své aprobační kombinace); ženy 300 (78,5 %), muži 82 (21,5 %) hodnocení.

Studenti zahrnuti též v souboru č. I (2009).

Souvislou praxi absolvoval menší počet studentů, než bylo studentů ročníků v jednotlivých studijních programech, a to z důvodů: na souvislou praxi se nepřihlásili, absolvovali stáž, či neodevzdali dotazník, či odevzdali dotazník neúplně či nesprávně vyplněný.

III. Studenti bakalářských Studijních oborů se zaměřením na vzdělávání ²⁰, TUL

Bakalářské studium: 292 studentů: 91,9 % respondentů (studentů ročníku),
ženy 237, muži 55.

Dotazníková šetření proběhla v říjnu 2009, 2010.

IV. Studenti navazujícího magisterského studia Učitelství pro 2. st. ZŠ (ZŠ/SŠ), TUL ²¹

Celkem 31 studentů: 96,9 % respondentů (studentů ročníku); ženy 24, muži 7, z nich
5 studentů neabsolvovalo bakalářské studium na FP TUL. Šetření proběhlo v lednu 2011.

V. Fakultní učitelé (celkem 760 respondentů)

A) Dotazníkové šetření realizované **v září a říjnu 2009.**

Vyhodnoceny byly odpovědi 273 respondentů, 223 žen (81,7 %), 50 mužů (18,3 %),
(vyřazeny byly dotazníky, které se nevztahovaly k přípravnému vzdělávání učitelů pro
2. st. ZŠ na pedagogických fakultách prezenčního studia). Délku učitelské praxe respondentů
uvádí tab. 9, věk respondentů tab. 10. Respondenti hodnotili přípravné vzdělávání na

²⁰ Obory se zaměřením na vzdělávání: 12 studijních oborů (Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání, Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání, Fyzika se zaměřením na vzdělávání, Geografie se zaměřením na vzdělávání, Historie se zaměřením na vzdělávání, Humanitní studia se zaměřením na vzdělávání, Chemie se zaměřením na vzdělávání, Informatika se zaměřením na vzdělávání, Matematika se zaměřením na vzdělávání, Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání, Španělský jazyk se zaměřením na vzdělávání, Tělesná výchova se zaměřením na vzdělávání) v bakalářských studijních programech Specializace v pedagogice, Fyzika, Geografie, Chemie, Informatika, Matematika, Tělesná výchova a sport. Studium je vždy dvouoborové, tříleté. (Kopáčková, 2010, s. 9)

²¹ Navazující magisterský studijní obor Učitelství pro 2. stupeň základní školy: Standardní doba studia je 2 roky prezenční formou. Dvouoborové studium v kombinaci 11 studijních oborů (Anglický jazyk, Český jazyk – zároveň se SŠ, Dějepis, Fyzika, Geografie, Chemie, Informatika a výpočetní technika, Německý jazyk, Matematika, Tělesná výchova, Základy společenských věd – zároveň se SŠ. Kombinovat je možné i s učitelskými obory pro SŠ. (Kopáčková, 2010, s. 9).

pedagogických fakultách převážně v Hradci Králové, Ústí nad Labem, Praze a Liberci. Působili na základních školách po celé ČR s výraznou převahou škol lokalizovaných v severních, východních a středních Čechách. Rok ukončení přípravného vzdělávání respondentů se pohyboval v rozmezí let 1968 – 2006.

Tabulka 9: Délka učitelské praxe respondentů (fakultní učitelé, 2009)

	celkem		ženy		muži	
	273	%	223	%	50	%
do 5 let	31	11,4	23	10,3	8	16,0
6-10	46	16,8	34	15,2	12	24,0
11-20	73	26,7	60	26,9	13	26,0
21-30	86	31,5	75	33,6	11	22,0
31 a více	37	13,6	31	13,9	6	12,0

Tabulka 10: Věk respondentů (fakultní učitelé, 2009)

	celkem		ženy		muži	
	273	%	223	%	50	%
do 25 let	1	0,4	1	0,5	0	0,0
26-30	37	13,6	29	13,0	8	16,0
31-40	75	27,5	53	23,8	22	44,0
41-50	87	31,9	79	35,4	8	16,0
51-60	66	24,2	56	25,1	10	20,0
61 a více	7	2,6	5	2,2	2	4,0

B) Dotazníkové šetření realizované v říjnu – listopadu 2007

Zúčastnilo se 174 fakultních učitelů (137 žen, 37 mužů), tj. 100 % oslovených učitelů. Z celkového počtu do 5 let praxe – 10,9 % učitelů, 6-10 let praxe – 14,4 %, 11-20 let – 26,4 %, 21 a více let praxe – 48,3 % učitelů. Již dřívější zkušenosti s vedením praktikantů mělo 122 učitelů (70,1 %). Učitelé působili v 85 základních školách po celé ČR s výraznou převahou škol lokalizovaných v severních (45,9 % škol), východních (22,4 %) a středních (16,5 %) Čechách.

C) Řízené rozhovory s učiteli v září a říjnu 2009

Zúčastnilo se 32 respondentů (26 žen, 6 mužů), absolventů Učitelství pro 2. st. ZŠ (a SŠ) PedF UK Praha, PedF UJEP Ústí nad Labem, PedF UHK Hradec Králové, PedF JU České Budějovice, PedF TUL Liberec, PedF ZČU Plzeň. Délka učitelské praxe respondentů se pohybovala v rozmezí 3 - 44 let, věk v rozmezí 25 – 65 let, rok ukončení studia 1968 – 2006. Výběr respondentů byl náhodný.

VI. Oborová didaktika

Vyjadřovalo se 14 oborových didaktiků (8 žen, 6 mužů), tj. 93,3 % oborových didaktiků na PedF TUL v akademickém roce 2007. Didaktici, kteří se účastnili šetření, působili na katedře anglického jazyka, českého jazyka a literatury, dějepisu, fyziky, geografie, chemie, informatiky, matematiky a didaktiky matematiky, německého jazyka, filosofie a tělesné výchovy. Pracovali ve své funkci v rozmezí 1-16 let, průměrně 8,7 let; současně vedli praxe na fakultě v rozmezí 1-26 let, průměrně 10,2 let. Na oborového didaktika připadlo v rámci souvislé pedagogické praxe 4. ročníku všeobecně vzdělávacích předmětů: od 2 studentů (fyzika) – do 36 studentů (občanská výchova); průměrně na jednoho didaktika 12,9 studentů. Po připočtení praxí v dalších ročnících se počty studentů na didaktika zvyšovaly.

VII. Koordinátoři praxí na vybraných PedF

Vyjadřovalo se 6 expertů v oboru (UK, ZČU, MU, TUL), v r. 2009/10.

3.4 VÝSLEDKY VÝZKUMU, ANALÝZA, KOMPARACE, INTERPRATACE A DISKUSE

3.4.1 Analýza strukturovaných studijních programů učitelství pro nižší sekundární vzdělávání na pedagogických fakultách v České republice (komparativní průřez vybranými složkami přípravy)

K popisu vývojových trendů učitelského vzdělávání v Evropě jsou důležité tři soubory proměnných (Nezvalová, 1995): 1. kontextuální proměnné (vzdělávací systém a vzdělávací politika), 2. institucionální proměnné (rozdílné aspekty institucionálních omezení programů učitelského vzdělávání – délka a struktura programu, programová koordinace), 3. kurikulární proměnné (odlišné aspekty obsahu programů učitelského vzdělávání).

Analýzou vzdělávacích programů učitelství realizovaných v letech 1999/00 a 2000/01 na devíti pedagogických fakultách a sedmnácti dalších fakultách, které se podílejí na přípravě učitelů pro střední školy, se zabýval Švec (2001a). Z analýzy vyplývaly zejména tyto slabé stránky: rozdílné zastoupení psychologických a pedagogických předmětů na jednotlivých fakultách, přetrvávající akademické pojetí mnoha těchto předmětů, nízká propojenost obsahu pedagogických a psychologických předmětů, oborových didaktik a pedagogické praxe, nedostatečná nabídka volitelných předmětů aj. Strukturu studijních programů Učitelství pro 2. st. ZŠ na pedagogických fakultách v ČR (pedagogika, psychologie, předmětové didaktiky, pedagogické praxe) zjišťoval Šimoník (2005a). Proporcionalitu jednotlivých složek výuky a praktických aktivit studijních plánů strukturovaného učitelského studia na fakultách připravujících učitele přírodovědných předmětů sledovala Švecová, Horynová (2007), kde bylo patrné, že největší zastoupení měl obor (cca 80 %). Marková, Urbánek (2008) analyzovali stav organizace učitelské praxe na pedagogických fakultách v Českých Budějovicích, Liberci, Plzni a Praze (studijní programy všeobecně vzdělávacích předmětů). Zjistili vypracovaný systém (model) praxí a snahu o návaznosti, ale nedostatečnou obsahovou a časovou integraci, chybějící formy klinické praxe, nevyváženost oborových didaktik, aj. Analýzou studijních plánů strukturovaného studia učitelství na fakultách vzdělávajících budoucí učitele (pedagogických a výběrově i dalších) z pohledu organizačního, obsahového a z pohledu učitelské profese se zabýval tým Švecové (2008). Obdobně uvádí Trna (2001): Mnohé z učitelských programů mají řadu nedostatků, patří k nim zejména: nedostatečná, podceňovaná či zastaralými metodami realizovaná pedagogicko-psychologická složka (včetně nedocení moderních výukových technologií), nedostatečná, málo koncepční, podfinancovaná a špatně organizovaná prakticko-pedagogická složka, slabá oborová didaktická složka a malá provázanost všech složek studia.

Zjišťovali jsme, jaké je uspořádání vybraných složek přípravy ve strukturovaných studijních programech Učitelství pro 2. st. ZŠ na pedagogických fakultách v ČR (pedagogická praxe, pedagogika a psychologie a oborové didaktiky).

Cílem šetření bylo

- 1) Zjistit uspořádání a proporcionalitu pedagogické praxe ve studijních programech²² pedagogických fakult v ČR,
- 2) Zjistit uspořádání a proporcionalitu pedagogicko-psychologické přípravy ve studijních programech PedF v ČR,
- 3) Zjistit uspořádání a proporcionalitu oborově didaktické přípravy ve studijních programech PedF v ČR,

²² Další autoři užívají též pojmů studijní plány, učební plány aj.

- 4) Zjistit provázanost praxí s teoretickými předměty v komparaci nestrukturovaného a strukturovaného studia (TUL).

Na pedagogických fakultách v ČR v současné době došlo k rozdělení nestrukturovaných magisterských (Mgr.) studií Učitelství pro 2. st. ZŠ a Učitelství pro SŠ do struktury: bakalářské (Bc.) a navazující magisterské (NMgr.) obory se situováním profesní přípravy do magisterského stupně. Přejít na třístupňový systém má zajistit prostupnost v rámci jedné univerzity i mimo ni. Doporučené minimální standardy pro učitelskou přípravu jako celek (Bc. + NMgr. nebo Mgr. studium) jsou celkem za Mgr. studium 300 kreditů (Bc. 180 kreditů, NMgr. 120 kreditů), z toho pedagogika a psychologie 45-60 kreditů, pedagogická praxe 10 kreditů (viz kap. 2.6).

Na veškerých pedagogických fakultách je v současné době zavedeno strukturované studium a kreditní systém. Na některých PedF (např. ZČU) bylo realizováno souběžné nestrukturované studium Učitelství pro 2. st. ZŠ a Učitelství pro SŠ. Veškeré analyzované programy jsou formy studia prezenční, studium bylo realizováno jako dvou či jednooborové. Analýza studijních programů byla provedena z akademického roku 2009/10 (vzhledem k dotazníkovému šetření názorů studentů kap. 3.4.2.1; (pouze TUL analyzovány programy z roku 2010/11 – program navazujícího magisterského studia vytvořen až od tohoto roku a ZČU analyzován rok 2008/09). Z dostupných programů UHK a JU bylo možno zjistit pouze bakalářské studijní programy (navazující magisterské programy ještě v roce 2009/10 nebyly otevřeny). Porovnáváno bylo časové začlenění (semestr), rozsah, posloupnost jednotlivých předmětů, organizační formy výuky: přednášky, semináře (cvičení, exkurse, pedagogická praxe).

Pedagogické fakulty analyzovaných studijních programů strukturovaného studia Učitelství pro 2. st. ZŠ; studijní programy z akad. roku 2009/10 (2008/09, 2010/11):

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci (TUL), (analyzovány studijní programy z akad. roku 2010/11)

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze (UK), (analyzovány studijní programy z akad. roku 2010/11)

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně (MU), (2009/10)

Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni (ZČU), (2008/09)

Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (UJEP), (2009/10)

Pedagogická fakulta Ostravská univerzity v Ostravě (OU), (2009/10)

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci (UP), (2009/10)

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové (UHK), (2009/10)

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (JU), (2009/10)

Společné studijní programy Učitelství pro 2. st. ZŠ/SŠ jsou akreditovány na UK a UP.

Diferencovaná příprava učitelů pro 2. st. ZŠ a SŠ je realizována v navazujícím magisterském studiu Učitelství pro 2. st. ZŠ a Učitelství pro SŠ na TUL (pouze Český jazyk a Základy společenských věd - studium společně pro ZŠ a SŠ), UJEP Ústí nad Labem (některé obory lze studovat společně pro oba stupně škol: Učitelství českého jazyka a literatury pro 2. st. ZŠ a SŠ, jednooborové; Učitelství hudební výchovy pro ZŠ, SŠ a základní umělecké školy) a na ostatních pedagogických fakultách (MU, ZČU, OU, JU).

Pedagogické asistentství v Bc. programech realizovala jako předstupeň NMgr. studia MU.

Ve studijních programech všech pedagogických fakult jsou zastoupeny předměty povinné, povinně volitelné a volitelné (či výběrové). V tomto šetření byly vydiferencovány pouze povinné předměty; předměty povinně volitelné a volitelné (výběrové) nebyly do

analyzovaného souboru pojaty. Další témata předmětů tedy mohou být zařazena ve studijních programech, ale nejsou povinná pro všechny studenty.

V dalších letech dochází k přehodnocování, doplňování, inovování studijních programů (srov. např. TUL Bc. programy v roce 2009/10 a 2010/11; příloha 8).

Nebyl přesně znám, nebylo dostupno vždy zjistit obsah začleněných předmětů a kvalitu vyučovaných předmětů, což bylo záporům pro porovnání. Průzkum má proto charakter spíše sondy.

Vyčleněny, analyzovány byly pro potřebu této práce z bakalářských studií Studijní obory se zaměřením na vzdělávání, které jsou již orientovány na vzdělávání. Ryze odborné obory (jednooborová a dvouoborová bakalářská studia) nejsou určeny pouze uchazečům, kteří uvažují o budoucí učitelské profesi.

3.4.1.1 Rozdíly v uspořádání a proporcionalitě pedagogické praxe

Na jednotlivých pedagogických fakultách existují odlišné modely učitelské praxe. Studijní programy fakult zahrnují pedagogické praxe, které se liší délkou, časovým zařazením a obsahovým zaměřením (tab. 11). Rozbory dokumentace byly upřesněny rozhovory s garanty, koordinátory praxí na některých PedF (UK, ZČU, MU, TUL aj.).

V bakalářském studiu byly začleněny pouze uvádějící formy pedagogické praxe s nízkou časovou dotací (Pedagogické praktikum, Úvod do pedagogické praxe, Orientační praxe, Pedagogická praxe náslechová, Asistentická praxe), rozsah v rozmezí 4-8 hod. týdenní dotace hodin v součtu všech semestrů studia.

V navazující magisterské studiu byly zařazeny předměty Průběžná pedagogická praxe (uváděna též předmětová, profesní, výstupová), Souvislá pedagogická praxe na ZŠ a SŠ (průměrně 6-8 týdnů), semináře reflexe pedagogické praxe (UK, UP).

Největší časový rozsah praxí měla OU.

Chyběly praxe klinické povahy²³, převažovaly oborově zaměřené praxe.

Podrobně je (s uváděným časovým zařazením, rozsahem, počtem kreditů a zakončením) začlenění pedagogické praxe ve strukturovaných programech Učitelství pro 2. st. ZŠ na pedagogických fakultách uvedeno v příloze 6.

²³ Klinický rok, jak uvádí např. Píšová (2005, s. 108), na Fakultě humanitních studií Univerzity Pardubice sledoval základní cíl: optimalizovat objektivní determinanty procesů profesního rozvoje studentů učitelství, tj. především poskytnout čas, klinickou zkušenost a více zdrojovou podporu těchto procesů (kultura školy, mentor, vysokoškolský učitel aj.). K vedlejším cílům patřil např. úzký kontakt vysoké školy a konkrétních vzdělávacích institucí, profesní rozvoj mentorů aj.

Tabulka 11: Pedagogická praxe – povinné předměty ve studijních programech (2009/10, ZČU 2008/09, TUL 2010/11) pro dva obory

BC. SPECIALIZACE V PEDAGOGICE (STUDIJNÍ OBORY SE ZAMĚŘENÍM NA VZDĚLÁVÁNÍ, PEDAGOGICKÉ ASISTENTSTVÍ)	Rozsah	Kredity
PF TUL Liberec (2010/11)	8h	6
PedF UK Praha	2h	1
PedF MU Brno: Pedagogické asistentství pro ZŠ	2h	2
Obory se zaměřením na vzdělávání	2T(10D)	2
PedF ZČU Plzeň (2008/09)	10h za 1T	2
PedF UJEP Ústí nad Labem	2h	2(4)
PedF OU Ostrava	3T	3(6)
PedF UP Olomouc	4(1)	3(1,2)
PedF UHK Hradec Králové	4h	8
PedF JU České Budějovice	4	5
NAVAZUJÍCÍ MAGISTERSKÉ OBORY UČITELSTVÍ PRO 2. ST. ZŠ (SŠ)		
PF TUL Liberec (2010/11)	8h+6T	10
PedF UK Praha	4h+8T	13(14)
PedF MU Brno	4h+6T	9
PedF ZČU Plzeň (2008/09)	30h za 3T +6T	16
PedF UJEP Ústí nad Labem	7T	7
PedF OU Ostrava	8h+10T	20
PedF UP Olomouc	4h+7T	7
PedF UHK Hradec Králové	-	-
PedF JU České Budějovice	-	-
CELKEM BC. + NMGR. PRO 2. ST ZŠ (SŠ)		
PF TUL Liberec (2010/11)	16h+6T	16
PedF UK Praha	6h+8T	14(15)
PedF MU Brno: Pedagogické asistentství pro ZŠ	6h+8T	11
Obory se zaměřením na vzdělávání	4h+8T	11
PedF ZČU Plzeň (2008/09)	40h4T+6T	18
PedF UJEP Ústí nad Labem	2h+7T	9(11)
PedF OU Ostrava	8h+13T	23(26)
PedF UP Olomouc	8(5)h+7T	10(21,12)
PedF UHK Hradec Králové	-	-
PedF JU České Budějovice	-	-

*Rozsah: týdenní dotace hodin praxe v součtu všech semestrů studia
h hodiny, D dny, T týdny*

3.4.1.2 Rozdíly v uspořádání a proporcionalitě složky pedagogicko-psychologické

Tabulka 12: Pedagogika a psychologie - povinné předměty ve studijních programech (2009/10, ZČU 2008/09, TUL 2010/11)

BC. SPECIALIZACE V PEDAGOGICE (STUDIJNÍ OBORY SE ZAMĚŘENÍM NA VZDĚLÁVÁNÍ, PEDAGOGICKÉ ASISTENTSTVÍ)	Pedagogika		Psychologie		Celkem	
	Rozsah	Kredity	Rozsah	Kredity	Rozsah	Kredity
PF TUL Liberec (2010/11)	7	8	7	8	14	16
PedF UK Praha	5	4	5	5	10	9
PedF MU Brno:						
Pedagogické asistentství pro ZŠ	10	19	7	12	17	31
Obory se zaměřením na vzdělávání	5	14	3	8	8	22
PedF ZČU Plzeň (2008/09)	2	2	4	5	6	7
PedF UJEP Ústí nad Labem	5	6	5	6	10	12
PedF OU Ostrava	8	9	4	5	12	14
PedF UP Olomouc:	10	14	2	4	12	18
PedF UHK Hradec Králové	8	8	4	4	12	12
PedF JU České Budějovice	7	11	9	14	16	25
NAVAZUJÍCÍ MAGISTERSKÉ OBORY UČITELSTVÍ PRO 2. ST. ZŠ (SŠ)	Pedagogika		Psychologie		Celkem	
	Rozsah	Kredity	Rozsah	Kredity	Rozsah	Kredity
PF TUL Liberec (2010/11)						
Učitelství pro 2. st. ZŠ	12	15	4	4	16	19
Učitelství pro 2. st. ZŠ a SŠ	12	16	6	6	18	22
PedF UK Praha	4	4	3	3	7	7
PedF MU Brno	8	15	5	9	13	24
PedF ZČU Plzeň (2008/09)	6	8	7	8	13	16
PedF UJEP Ústí nad Labem	10	13	10	14	20	27
PedF OU Ostrava	8	11	8	9	16	20
PedF UP Olomouc	11	15	10	14	21	29
PedF UHK Hradec Králové	-	-	-	-	-	-
PedF JU České Budějovice	-	-	-	-	-	-
CELKEM BC. OBORY + NMGR. UČITELSTVÍ PRO 2. ST. ZŠ (SŠ)	Celkem pedpsy Bc.+NMgr					
	Rozsah	Kredity				
PF TUL Liberec (2010/11)			<i>Rozsah: týdenní dotace hodin pedagogiky a psychologie v součtu všech semestrů studia</i> <i>pedpsy: pedagogika a psychologie</i>			
Učitelství pro 2. st. ZŠ	30	35				
Učitelství pro 2. st. ZŠ a SŠ	32	38				
PedF UK Praha	17	16				
PedF MU Brno: Pedagogické asistentství pro ZŠ	30	55				
Obory se zaměřením na vzdělávání	21	46				
PedF ZČU Plzeň (2008/09)	19	23				
PedF UJEP Ústí nad Labem	30	39				
PedF OU Ostrava	28	34				
PedF UP Olomouc:	33	47				
PedF UHK Hradec Králové	-	-				
PedF JU České Budějovice	-	-				

Bakalářské studium:

Předměty: Pedagogika

Obecná didaktika (TUL, OU, UHK),
Didaktika základní školy (JU),
Úvod do školní didaktiky (MU),
Základy obecné didaktiky s praxí (OU),
Úvod do didaktiky (UJEP);

Úvod do pedagogiky (UK, UJEP),
Základy pedagogiky (OU),
Základy pedagogiky pro ZŠ (JU),
Obecná pedagogika (TUL Liberec);

Teorie výchovy (UHK, JU),
Teorie a metodika výchovy (MU),
Obecná teorie výchovy a vzdělávání (ZČU);

Sociální pedagogika (UK),
Základy sociální pedagogiky a multikulturní výchovy (MU);

Dějiny pedagogiky (TUL),
Nástin dějin pedagogiky a úvod do pedagogiky (MU);

Základy speciální pedagogiky s praxí (OU),
Speciální pedagogika (MU),
Integrace žáků se specifickými potřebami (UP);

Pedagogická komunikace (MU),
Komunikativní dovednosti (UP);

Učitel sekundární školy (UP),
Žák sekundární školy (UP);

Úvod do studia a metodologie společenských věd (UHK),
Základy pedagogické metodologie (MU),
Metodologie pedagogicko-psychologického výzkumu (JU),
Pedagogická propedeutika (UHK),
Interkulturní výchova a sebevýchova (JU).

Předměty: Psychologie

Obecná psychologie (TUL, ZČU, UHK),
Úvod do psychologie (MU, UJEP, JU),
Základy psychologie (UK, OU);

Psychologie osobnosti (UJEP, JU, TUL, UHK, ZČU);

Sociální psychologie (MU, ZČU, TUL, UHK);

Psychologie vývoje (TUL, JU, UHK),
Psychologie duševního vývoje (MU);

Psychologie dítěte školního věku (UK),
Psychologie učitelství (UK),
Vybrané kapitoly z psychologie (UP),
Význam psychologie v životě člověka (UP);

Patopsychologie a základy psychologického poradenství (MU),
Základy psychopatologie, sociální patologie a prevence závislostí (JU).

Nejvíce (17 povinných předmětů) má Pedagogické asistentství (MU Brno).²⁴

Navazující magisterské studium:

Začíná Obecná didaktika (UK, ZČU) a Školní didaktika (UP).

Předměty Pedagogika:

Obecná didaktika (TUL, UK, MU, ZČU, UJEP, OU),

Školní didaktika (UK, UP);

Speciální pedagogika (TUL, MU, ZČU, UJEP, OU);

Obecná pedagogika (UP),

Školní pedagogika (TUL),

Teorie výchovy (TUL),

Sociální pedagogika (OU, UP),

Srovnávací pedagogika (UJEP),

Aplikace pedagogiky (MU),

Alternativní pedagogika (MU),

Pedagogická diagnostika (MU),

Metodologie pedagogiky a pedagogické diagnostiky (UP),

Metodologie pedagogického výzkumu (UJEP),

Pedagogický výzkum (TUL),

Metodologie pedagogicko-psychologického výzkumu (TUL),

Školský management (UP) aj.

Předměty Psychologie:

Pedagogická psychologie (TUL, MU, ZČU, UJEP, OU, UP),

Vývojová psychologie (UJEP, OU, UP),

Sociální psychologie (UJEP, OU, UP),

Obecná psychologie (UP),

Psychologie osobnosti (MU),

Pedagogická a školní psychologie (UK),

Psychologie ve školní praxi (MU),

Psychologie vyučování a výchovy (MU),

Psychologická diagnostika (MU, UJEP),

Psychopatologie (UJEP),

Psychopatologie a psychodidaktika pro učitele (ZČU),

Přehled poruch psychického vývoje (UP),

Pedagogicko-psychologické problémy školní praxe (OU) aj.

„Školní předměty“, tj. předměty, které zařadilo alespoň 5 fakult do Bc. a MNgr. studia:

Obecná didaktika, Úvod do pedagogiky, Speciální pedagogika;

Obecná psychologie, Psychologie osobnosti, Pedagogická psychologie, Sociální psychologie,

Vývojová psychologie.

²⁴ Pedagogické asistentství je bakalářské studium, které je předstupněm pro navazující magisterské studium učitelství na základních školách. Sestává ze dvou základních částí: oborová příprava podle volby aprobace studenta (dva obory pro 2. st. ZŠ) a společný základ studia (kde dominuje pedagogika, speciální pedagogika, psychologie, informatika, cizí jazyky aj.); (www.ped.muni.cz/studium/pro-uchazece-o-studium/dvoustupnove-studium-na-pdf...). Absolvent bakalářského studia Pedagogického asistentství je zaměřen na zvolené obory a výchovnou problematiku. Nemá učitelskou kvalifikaci a nemůže tudíž vyučovat. Jeho získané kompetence umožňují nastoupit též do praxe, kde může podle své aprobace a podle dalších absolvovaných specializačních profesních disciplín nastoupit do profese asistenta pedagoga na ZŠ, instruktora volnočasových aktivit v centrech volného času, vychovatele ve školských i neškolských zařízeních apod. Šírka a zaměření jeho kompetencí mu dává předpoklady pro zastávání dalších profesí např. ve státní správě, firemním managementu a poradenství.

Z rozboru zařazení pedagogicko-psychologické (pedpsy) přípravy vyplynulo (tab. 12): Více hodin je věnováno povinným předmětům pedagogiky než psychologie. Největší rozsah hodin pedpsy přípravy celkem za Bc. + NMgr. studium povinných předmětů měla UP, TUL, UJEP, MU Pedagogické asistentství. Nejširší repertoár povinných pedagogicko-psychologických předmětů Bc. + NMgr. studia měla MU, nejužší ZČU. Předměty pedagogiky a psychologie byly zařazeny již do bakalářského programu, očekávali bychom, dle principů strukturace, že budou situovány do navazujícího magisterského studia. Podrobně je (s uváděným časovým zařazením, rozsahem, počtem kreditů a zakončením) začlenění pedagogiky a psychologie ve strukturovaných programech Učitelství pro 2. st. ZŠ na pedagogických fakultách uvedeno v příloze 7.

3.4.1.3 Rozdíly v uspořádání a proporcionalitě oborových didaktik

Bakalářské studium: Oborové didaktiky v bakalářských programech se téměř nevyskytují. Pouze Úvody do didaktik daného oboru na TUL, UJEP a v některých oborech UP (Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání, Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání, Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání, Přírodopis se zaměřením na vzdělávání). Didaktiky spojené s teorií jsou v oboru Tělesná výchova se zaměřením na vzdělávání v JU, ZČU aj. Viz příloha 8.

Navazující magisterské studium: Oborové didaktiky jsou zařazeny ve všech oborech navazujícího magisterského studia (tab. 13). Podrobně je (s uváděným časovým zařazením, rozsahem, počtem kreditů a zakončením) začlenění oborových didaktik ve strukturovaných programech Učitelství pro 2. st. ZŠ na pedagogických fakultách uvedeno v příloze 6.

Tabulka 13: Oborové didaktiky – povinné předměty ve studijních programech (2009/10, ZČU 2008/09, TUL 2010/11)

NAVAZUJÍCÍ MAGISTERSKÉ OBORY UČITELSTVÍ PRO 2. ST. ZŠ (SŠ)	Rozsah (hodiny)	Kredity
PF TUL Liberec (2010/11)		
NMgr. Učitelství pro 2. st. ZŠ		
Anglický jazyk pro 2. stupeň ZŠ	7	10
Dějepis pro 2. stupeň ZŠ	3	3
Fyzika pro 2. stupeň ZŠ	4	6
Chemie pro 2. stupeň ZŠ	5	7
Informatika a výpočetní technika pro 2. stupeň ZŠ	2	3
Matematika pro 2. stupeň ZŠ	5	7
Německý jazyk pro 2. stupeň ZŠ	2	3
Tělesná výchova pro 2. stupeň ZŠ	15	16
Zeměpis pro 2. stupeň ZŠ	4	4
NMgr. Učitelství pro 2. st. ZŠ a SŠ		
Český jazyk	6	4
Základy společenských věd	4	6
PedF UK Praha		
NMgr. Učitelství pro SŠ (a ZŠ)		
Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – Dějepis	9	9
Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – Hudební výchova	6	6
Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – Informační a komunikační technologie	12	12
Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – Matematika	8	10
Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – Speciální pedagogika	2	4
Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – Tělesná výchova	8	10

Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – Výtvarná výchova	6	7
Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – Anglický jazyk	7	7
Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – Biologie	5	6
Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – Chemie	11	14
Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – Český jazyk	11	14
Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – Francouzský jazyk	5	6
Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – Německý jazyk	2	2
Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – Ruský jazyk	8	7
Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – Technická a informační výchova	9	11
Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – Základy společenských věd	8	8

PedF MU Brno

NMgr. Učitelství pro ZŠ – kombinace oborů

Učitelství anglického jazyka a literatury pro ZŠ	8	9
Učitelství českého jazyka a literatury pro ZŠ	8	12
Učitelství dějepisu pro ZŠ	4	6
Učitelství francouzského jazyka a literatury pro ZŠ	6	7
Učitelství fyziky pro ZŠ	12	14
Učitelství hudební výchovy pro ZŠ	6	8
Učitelství chemie pro ZŠ	11	13
Učitelství matematiky pro ZŠ	16	20
Učitelství německého jazyka a literatury pro ZŠ	6	8
Učitelství občanské výchovy pro ZŠ	6	9
Učitelství přírodopisu pro ZŠ	12	12
Učitelství výchovy ke zdraví pro ZŠ	6	9
Učitelství ruského jazyka a literatury pro ZŠ	5	7
Učitelství technické a informační výchovy pro ZŠ	8	10
Učitelství výtvarné výchovy pro ZŠ	6	8
Učitelství zeměpisu pro ZŠ	6	9

NMgr. Učitelství pro ZŠ – jednooborové

Učitelství anglického jazyka pro ZŠ	7	15
Učitelství francouzského jazyka pro ZŠ	6	10
Učitelství ruského jazyka pro ZŠ	5	8

PedF ZČU Plzeň (2008/09)

NMgr. Učitelství pro ZŠ

Učitelství hudební výchovy pro ZŠ	4	5
Učitelství anglického jazyka pro ZŠ	15	15
Učitelství biologie pro ZŠ	11h+10D	15
Učitelství českého jazyka pro ZŠ	13	15
Učitelství dějepisu pro ZŠ	23	23
Učitelství francouzského jazyka pro ZŠ	15	15
Učitelství fyziky pro ZŠ	16	19
Učitelství geografie pro ZŠ	3h+15D	10
Učitelství chemie pro ZŠ	14	15
Učitelství informatiky pro ZŠ	10	12
Učitelství matematiky pro ZŠ	15	16
Učitelství německého jazyka pro ZŠ	15	15
Učitelství občanské výchovy pro ZŠ	13	15
Učitelství technické výchovy pro ZŠ	11	13
Učitelství tělesné výchovy pro ZŠ	16	19
Učitelství výtvarné výchovy pro ZŠ	9	12
Učitelství ruského jazyka pro ZŠ	15	15

PedF UJEP Ústí nad Labem		
NMgr. Učitelství pro ZŠ		
Anglický jazyk a literatura pro 2. stupeň ZŠ	10	14
Český jazyk a literatura pro 2. stupeň ZŠ	8	14
Hudební výchova pro 2. stupeň ZŠ	4h+4D	10
Tělesná výchova pro 2. stupeň ZŠ	16h+7D	23
Učitelství cizích jazyků pro 2. stupeň ZŠ – Anglický jazyk	10	28
Výtvarná výchova pro 2. stupeň ZŠ	-	-
NMgr. Učitelství pro ZŠ, SŠ a základní umělecké školy		
Hudební výchova pro ZŠ, SŠ a ZUŠ	16h+4D	19
PedF OU Ostrava		
NMgr. Učitelství pro ZŠ		
Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ	3	4
Učitelství hudební výchovy pro 2. stupeň ZŠ	4	5
Učitelství křesťanské výchovy pro 2. stupeň ZŠ	4	5
Učitelství matematiky pro 2. stupeň ZŠ	9	11
Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň ZŠ	6	7
Učitelství technické výchovy pro 2. stupeň ZŠ	9	10
Učitelství tělesné výchovy pro 2. stupeň ZŠ	2	3
Učitelství výchovy pro zdraví pro 2. stupeň ZŠ	3	3
Učitelství výtvarné výchovy pro 2. stupeň ZŠ	2	3
PedF UP Olomouc		
NMgr. Učitelství pro SŠ (a ZŠ)		
Didaktika hudební výchovy pro SŠ a 2. stupeň ZŠ	2	4
Učitelství technické a informační výchovy pro SŠ a 2. stupeň ZŠ	9	10
Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro SŠ a 2. stupeň ZŠ	8	9
Učitelství výtvarné výchovy pro SŠ a 2. stupeň ZŠ	-	-
Speciální pedagogika pro SŠ a 2. stupeň ZŠ	2	2

Rozsah: týdenní dotace hodin oborových didaktik v součtu všech semestrů studia.

Předměty v navazujícím magisterském studiu:

Oborové didaktiky (příslušných oborů jsou uvedeny na všech PedF, které realizovaly NMgr. programy ve sledovaných letech),

další předměty v jednotlivých oborech PedF:

Praktikum školních pokusů (na jednotlivých PedF obory Fyzika),

Technika a didaktika školních pokusů (na jednotlivých PedF obory Chemie),

Edukační specifika školního věku – metodika a didaktika (UK Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ - Speciální pedagogika),

Výuka řečových dovedností (UK Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ - Anglický jazyk),

Aktuální didaktické otázky (UK Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ - Anglický jazyk),

Metodika chemických syntéz (UK Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – Chemie),

Obecná didaktika chemie (MU Učitelství chemie pro ZŠ),

Speciální didaktika chemie (MU Učitelství chemie pro ZŠ),

Didaktika přírodních věd (MU Učitelství Chemie pro ZŠ),

Školní biologické pokusy (MU Učitelství přírodopisu pro ZŠ),

Moderní metody a formy práce (ZČU Učitelství českého jazyka pro ZŠ),

Metody řešení matematických úloh (ZČU Učitelství matematiky pro ZŠ),

Didaktická aplikace humanitních věd (ZČU Učitelství občanské výchovy pro ZŠ),

Školní praktika (ZČU Učitelství technické výchovy pro ZŠ),
 Didaktická technologie (ZČU Učitelství technické výchovy pro ZŠ),
 Modelované vyučování ZŠ (ZČU Učitelství technické výchovy pro ZŠ),
 Metodika výchovy (ZČU Učitelství výtvarné výchovy pro ZŠ),
 Projektování a řízení výuky (ZČU Učitelství výtvarné výchovy pro ZŠ),
 Reflexe a evaluace (ZČU Učitelství výtvarné výchovy pro ZŠ),
 Aktuální otázky oboru – didaktika anglického jazyka (UJEP Učitelství cizích jazyků pro 2. st. ZŠ – Anglický jazyk),
 Didaktická exkurse (UJEP Hudební výchova pro ZŠ, SŠ a ZUŠ),
 Metodika výuky dějin (UJEP Hudební výchova pro ZŠ, SŠ a ZUŠ),
 Techniky práce s talentovanými (UP Speciální pedagogika pro SŠ a 2. st. ZŠ),
 Vedení geografické výuky (TUL Učitelství pro 2. st. ZŠ - Zeměpis) aj.

Obtížná je obsahová srovnatelnost předmětů i vzhledem k jejich terminologické nejednotnosti. V časovém zařazení se liší jednotlivé fakulty a i jednotlivé obory na jedné fakultě.

Provázanost praxí s teoretickými předměty na TUL v komparaci nestrukturovaného a strukturovaného studia

Nejprve se zaměříme na projektování praktické stránky učitelské přípravy na TUL v kontextu nestrukturovaného studia. Teoretickými východisky pro realizaci praktických aktivit byly poznatky získané ve výuce pedagogických, psychologických a didaktických předmětů (tab. 14). Důraz byl kladen na obousměrné propojení praxe a teoretických disciplín – teoretické předměty poskytovaly dle svého časového zařazení potřebný teoretický základ, na druhou stranu i prostor pro reflexi zkušeností z praxe. Nejtěsnější součinnost umožňoval časový souběh průběžných praxí s didaktikami příslušných předmětů. Tato součinnost byla podpořena dle možností jednotlivých kateder i zajištěním vyučujícími (didaktici praxí vyučovali zároveň i předmětové didaktiky).

Tabulka 14: Integrace praktických aktivit, pedagogicko-psychologických a didaktických předmětů studia (+ společný základ) Učitelství pro 2. st. ZŠ a Učitelství pro SŠ v magisterském nestrukturovaném studiu TUL (2006/07)

Ročník	1.		2.		3.		4.		5.	
Semestr	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Ped.-psych. disciplíny (+ společný základ)	Etika	Biologie	Obecná didaktika		Psych. výchovy	Spec. ped.				
	Pedagogika									
	Psychologie obec. vývoj.			Psych. vyučování						
Pedagogická praxe	Pedagogické praktikum		Úvod do pedagogické praxe		Průběžná předmětová praxe		Souvislá praxe ZŠ		Souvislá praxe SŠ	
Oborové didaktiky					Oborové didaktiky ZŠ			Obor. didakt. SŠ		

Před deseti lety došlo k nárůstu počtu studentů včetně výrazného překročení kapacitních možností terénu i metodického zajištění praxí pracovníky FP. Zavedením rozvolněného studia v kreditním systému se porušila návaznost předmětů praxe k ostatním předmětům. Dalším

faktorem organizačních změn byl přechod na strukturované studium u programů Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a Učitelství pro SŠ. Pojetí strukturovaného studia Učitelství pro 2. st. ZŠ a Učitelství pro SŠ na TUL v současné době vychází z přechodu na strukturovaný dvoustupňový systém a z konceptu kreditního a modulového systému (tab. 15).

Tabulka 15: Integrace praktických aktivit, pedagogicko-psychologických a didaktických předmětů studia učitelství pro 2. st. ZŠ a Učitelství pro SŠ v bakalářském a navazujícím magisterském studiu (2010/11)

Ročník	1.		2.		3.		1.		2.	
Semestr	1.	2.	3.	4.	5.	6.	1.	2.	3.	4.
Ped.-psych. disciplíny			Obec. pedagog.	Psych. vývojová	Psych. sociální a osobnosti	Dějiny pedagogiky Didaktika obecná	Školní pedagog.	Školní pedagog.	Pedag. výzkum (ZŠ)	Speciální pedagog.
			Obec. psych.				Didaktika obecná	Pedag. psych.	Metodologie ped.-psych. výzkumu (ZŠ/SŠ) Teorie výchovy (ZŠ/SŠ)	
Pedagogická praxe	Pedagogické praktikum				Vybrané prakt. problémy výchovy	Úvod do pedagogické praxe	Praxe průběžná pro ZŠ, SŠ		Souvislá praxe pro ZŠ, SŠ	
Oborové didaktiky					Oborové didaktiky		Oborové didaktiky		Oborové didaktiky	

Didaktiky předmětů nejsou zařazovány pro všechny obory shodně – o rozsahu, zařazení a obsahovém zaměření rozhoduje příslušná katedra.

Diskuse

Analyzovány byly studijní programy pedagogických fakult, nebyly analyzovány programy dalších fakult vzdělávajících učitele, zde budou v projektování učitelského vzdělávání předpokládáme daleko větší rozdíly. Z analýzy kurikulárních dokumentů vyplývá nedodržení principu strukturace - pedagogika a psychologie byly zařazeny i do bakalářského studia, a i přesto předměty nakumulovány v navazujícím magisterském studiu (pedagogika, psychologie, didaktika). Rozdílné je na jednotlivých pedagogických fakultách zastoupení pedagogických a psychologických předmětů. Pedagogicko-psychologické předměty, oborové didaktiky mají různou časovou dotaci, a to i vlivem zájmů fakult (podrobněji příloha 6-8). V navazujících magisterských studijních programech je shoda v zastoupení oborových didaktik větší (obdobná zjištění uvádí též Švec, 2001a). Nebylo však vždy v našich možnostech vyhodnotit výuku obsahově a kvalitativně – v těchto oblastech budou pravděpodobně značné rozdíly, které závisí na sylabech jednotlivých předmětů a osobnostech jednotlivých vyučujících. Časová dotace a zařazení pedagogických praxí na jednotlivých pedagogických fakultách bylo rozdílné (obdobně Marková, Urbánek, 2008). Zjištěna byla

chybějící integrace složek přípravy, absence návaznosti, časové souslednosti a to především k předmětům praxe. Jak uvádá Švec (2001a), v ideálním případě by teorie měla předcházet praxi na školách, dále by měly být teoretické oblasti paralelní s praxí na školách a teoretické oblasti navazující na praxi na školách.

Studijní programy by dále měly přihlížet k potřebám školské praxe. Z výpovědí učitelů z praxe (kap. 3.4.2.2), upřednostňovali více učiva didakticky orientovaného zaměřeného na budoucí učitelskou profesi, důkladnější přípravu na současný nárůst výchovných problémů žáků, výuku integrovaných žáků aj.

Závěry

Ve výzkumných otázkách č. 1 - 3 nás zajímalo, jaké jsou rozdíly mezi pedagogickými fakultami v České republice v uspořádání a proporcionalitě pedagogické praxe, složky pedagogicko-psychologické a oborových didaktik ve strukturovaném studiu učitelství nižšího sekundárního vzdělávání (bakalářské a navazující magisterské studium). V první řadě jsme zjistili značnou terminologickou nejednotnost, která je důsledkem strukturace a účelového řešení, dále velkou koncepční a obsahovou různorodost jednotlivých studijních programů. Každá instituce má své vlastní pojetí učitelské přípravy, společné je pouze základní vymezení složek. Na jednotlivých pedagogických fakultách existují odlišné modely pedagogické praxe. Studijní programy fakult zahrnují praxe, které se liší délkou, časovým zařazením a obsahovým zaměřením, s nízkou časovou dotací praxí (uvádějící, motivační formou) v bakalářském studiu. Dále bylo zjištěno rozdílné zastoupení pedagogických a psychologických předmětů, s větší časovou dotací u předmětů pedagogiky. Oborové didaktiky se v Bc. programech téměř nevyskytují, pouze formou Úvodů do didaktik, v navazujících magisterských studijních programech je shoda v zastoupení oborových didaktik větší.

Velká nejednotnost a neutříděnost se nejeví pro kvalitu učitelského vzdělávání přínosná, vede ke komplikacím, nesrozumitelnosti studijních kombinací učitelství. Nutné je učitelské vzdělávání homogenizovat, vytvořit rámcové normy, standardy. Tato značná nestabilita učitelského vzdělávání není přínosná, vede k deprofesionalizaci a snahám redukovat učitelské vzdělávání na Bc. úroveň a směřovat je mimo univerzity.

3.4.2 Hodnocení přípravného vzdělávání učitelů nestrukturovaného a strukturovaného studijního programu učitelství pro nižší a vyšší sekundární vzdělávání

3.4.2.1 Rozdíly ve vnímání připravenosti vykonávat učitelskou profesi uváděné studenty

I přes snahu o optimalizaci přípravného vzdělávání učitelů, vykazuje do současnosti nedostatky. Jak uvádí Bělohradská, Urbánek (2005), na fakultách připravujících učitele je nedostatečný rozsah výuky oborových didaktik s mnohdy nejasnou koncepcí a neodpovídajícím obsahovým zaměřením, nedokonalá návaznost na předměty praktické přípravy, problematické personální zajištění výuky tohoto předmětu apod. Tyto nedostatky nebyly důsledkem realizace paralelního modelu, který sám svým pojetím nebránil nápravě tohoto stavu. Uvedená situace vyplývala z vnitřních organizačních problémů fakult a z obecné neochoty profesní přípravu zkvalitňovat.

V současné době se zvyšuje zájem o evaluaci výuky prostřednictvím názorů studentů, jejich subjektivních výpovědí, ač jejich posuzování nemůže být jediné a zcela určující. Studentským hodnocením přípravy učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů ve 3.-5. ročníku se zabýval Havlík (2001) na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V uvedené stati byla dle studentů nejpříznivěji hodnocena odborná příprava (77 %) a připravenost pro teoretickou práci (73 %, v pohledu studentů to nemusí být kladný výsledek, jestliže mnozí akcentují praktickou přípravu a kritizují přílišnost teorie). Naopak velmi kriticky byla hodnocena příprava v oblasti pedagogicko-psychologické, příprava pro praktické činnosti a příprava pro řídicí a organizační činnosti. Těžiště přípravy viděli studenti v oborových didaktikách, obecně byl vyzvedáván význam kurzů, seminářů a akcí, které byly orientovány prakticky (jazyky, PC, psychologie, sociologie, sociální dovednosti).

Zpětnovazebné informace, získané od studentů učitelství 2. stupně ZŠ po absolvování závěrečné praxe v 5. ročníku studia, zaznamenal Šťáva (2006). Nejvýše studenti hodnotili odbornou přípravu v aprobačních předmětech (92,3 %), organizaci a realizaci vyučovací hodiny (85,3 %), metodickou přípravu v aprobačních předmětech (71,4 %). Naopak nejnižší byla uváděna připravenost ke komunikaci s rodiči žáků (20,6 %). Z připomínek ke zlepšení přípravy na VŠ: lepší příprava ke konkrétní motivaci žáků, větší kontakt s praxí škol, větší podíl pedagogické praxe v přípravě aj.

Šimoník (1994, s. 69-70) uváděl připomínky a náměty k učitelskému studiu, které byly zjištěny v rámci šetření u začínajících učitelů v letech 1990-1992: přípravné učitelské vzdělávání zaměřit více k učitelství, odlišit studium Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a Učitelství pro SŠ, zařadit praktická cvičení a metodickou analýzu konkrétního učiva obsaženého v učebnicích, větší použitelnost didaktik v praxi, výuku nekoncepovat pouze na „univerzálního žáka“, zvýšit rozsah pedagogické praxe během studia, zařadit pedagogickou praxi během 1. ročníku aj. Autor doporučuje představy, možnosti a dílčí zájmy jednotlivých kateder, oborů a fakult (tedy představy a možnosti vysokoškolských učitelů) neustále konfrontovat s potřebami škol, praxe (tamtéž, s. 77). Vyzdvihuje spolupráci učitelských fakult se školami, kam nastupují absolventi.

Píšová (1999, s. 84) na základě šetření problémů začínajících učitelů, uvádí nízkou aplikační úroveň odborných poznatků (rozpor mezi teorií a praxí), chybějící dovednost efektivní přípravy na vyučování (zejména dlouhodobého / střednědobého plánování), problémy ve sféře řízení procesů učení / vyučování, nedostatečné evaluační a diagnostické dovednosti. Problémy

jsou mj. spojeny s objektivně limitovaným rozsahem učitelské praxe v průběhu přípravného učitelského vzdělávání.

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jak vnímají připravenost na výkonávání učitelské profese na konci studijní dráhy studenti nestrukturovaných a strukturovaných programů učitelství na pedagogických fakultách:

- 1) vnímání připravenosti na výkon profese ve složce oborově předmětové, oborově didaktické a pedagogicko-psychologické;
- 2) hodnocení průběhu souvislé pedagogické praxe;
- 3) hodnocení dostatečnosti rozsahu hodin v učebním plánu vybraných složek profesní přípravy (oborové didaktiky, pedagogiky a psychologie a pedagogické praxe).

Prezentovaný výzkum je rozdělen do třech částí:

- A) Studentské hodnocení profesní přípravy **v nestrukturovaných studijních programech Učitelství pro 2. st. ZŠ** v letech 2004-2009, TUL (navázání na výzkumná šetření od roku 1994, komparace);
- B) Studentské hodnocení profesní přípravy **ve strukturovaných a nestrukturovaných** magisterských studijních programech Učitelství pro 2. st. ZŠ a Učitelství pro SŠ **na vybraných pedagogických fakultách** (ZČU, MU, UK, TUL), (2009/10);
- C) Studentské hodnocení profesní přípravy **ve strukturovaných magisterských studijních** programech Učitelství pro 2. st. ZŠ (ZŠ/SŠ), TUL (2011).

Předmětovou komponentu (oborovou přípravu) učitelského vzdělávání jsme rozdělili z důvodu srovnatelnosti jejích částí v našich šetření na:

Oborově předmětovou přípravu – je složena z vědních disciplín, vztahujících se k aprobačním předmětům, v rozsahu a hloubce, které odpovídají stupni a druhu školy, pro něž je učitel připravován.

Oborovou didaktiku – je zaměřena na vyučování daného předmětu.

A) Studentské hodnocení profesní přípravy v nestrukturovaných studijních programech Učitelství pro 2. st. ZŠ, TUL

Výsledky prezentovaných šetření se opírají o data získaná ve sledu šesti let v říjnu 2004-2009 těsně po absolvování poslední fáze završující souvislé čtyřtýdenní pedagogické praxe²⁵ studentů 4. ročníku všech studijních kombinací nestrukturovaného magisterského studijního programu Učitelství pro 2. stupeň ZŠ na TUL (kap. 3.3, výzkumný soubor I).

Dotazníkového šetření se zúčastnilo v letech 2004-2009 celkem 778 studentů (577 žen, 201 mužů), tj. 97,1 % všech studentů čtvrtých ročníků ve sledu šesti let.

²⁵ Souvislá pedagogická praxe je závěrečná praktická aktivita, završující forma praktické přípravy. Má komplexní charakter, přispívá k rozvoji všech profesních kompetencí učitele. Kromě předmětového zaměření (výuka) má student možnost blíže poznat dítě školního věku, specifikum třídního kolektivu, dynamiku pedagogického sboru a provoz školy. Praxe má též funkci profesní socializace studenta. Student praktikuje v souvislém kontinuálním sledu, zpravidla po 4 týdny se plně účastní života školy.

Studenti působili na základních školách po celé ČR s výraznou převahou škol lokalizovaných v severních, východních a středních Čechách.

Při realizaci šetření byl použit dotazník 1 s uzavřenými a otevřenými položkami (příloha 9), který byl pro rok 2009 upraven, mj. rozdělena oborová příprava na předmět a didaktiku, sledováno hodnocení dostatečnosti časové dotace hodin v průběhu celého studia. Hodnocení v jednotlivých složkách přípravy zahrnují položky 7-19, hodnocení průběhu a dostatečnosti pedagogické praxe položky 3-6 a 20.

Výsledky šetření budou předloženy formou procentuálních podílů výpovědí. Dílčí části byly zveřejněny (Wernerová, 2007a, 2010c).

Výsledky šetření a diskuse

Zjištění výsledky uvádíme po jednotlivých oblastech:

- I. Studentské hodnocení oborové přípravy
- II. Studentské hodnocení pedagogicko-psychologické přípravy
- III. Studentské hodnocení pedagogické praxe
- IV. Studenty navrhované reformy studia

I. Studentské hodnocení oborové přípravy (oborově předmětové a oborově didaktické)

Studentské hodnocení oborové přípravy ve srovnání jednotlivých let nemělo významnějších rozdílů (tab. 16), jevil se mírný pokles pozitivních výpovědí. Po rozdělení na oborově předmětovou a oborově didaktickou přípravu (2009) se projeví výraznější výhrady studentů k předmětům oborových didaktik.

Tabulka 16: Studentské hodnocení oborové přípravy (oborově předmětové a oborově didaktické); (studenti posuzovali převážně dva předměty své aprobační; TUL, říjen / 2004-2009, N hodnocení aprobačních předmětů = 1552; procentuální podíl výpovědí

PŘEDMĚTY APROBACE	2004	2005	2006	2007	2008	2009	
						Obor	Didaktika
<i>N=</i>	286	200	190	178	316	382	382
1 velmi dobře	38,5	38,5	32,1	33,7	28,2	26,4	31,9
2 dobře	50,3	53,0	51,1	51,7	57,9	57,3	48,7
Σ (1+2)	88,8	88,5	83,1	85,4	86,1	83,7	80,6
3 dílčí výhrady	7,7	8,0	14,7	10,7	10,8	9,9	15,2
4 vážné výhrady	2,4	0,0	2,1	3,9	2,9	5,2	3,4
Σ (3+4)	10,1	8,0	16,8	14,6	13,7	15,1	18,6
5 neposoudím	1,0	1,0	0,0	0,0	0,3	1,0	0,8

Příloha č. 18 (tab. I-VIII) vyjadřuje hodnocení v letech 2004-2009 v jednotlivých předmětech aprobační. Souměřitelnost názoru hodnocení po předmětech je problematická, neboť v některých předmětech byl nízký počet studentů (fyzika, chemie, matematika). Rozdílné pohledy mohli mít na výuku studenti, kteří prošli náročným přijímacím řízením (anglický jazyk) a studenti, kterých bylo v určitých oborech nedostatek. Dostatečnost rozsahu hodin oborově didaktické přípravy byla zjišťována v roce 2009, dostatek časové dotace uvádělo 70,4 % studentů, nedostatek 27,2 % (neposoudím 2,4 %). Studenti často uváděli hodinovou dostatečnost předmětů, ale postrádali jejich obsahové zaměření pro využití v praxi.

Uvádíme konkrétní oblasti profesní přípravy, na které studenti upozorňovali, a též naše stanovisko k diskusi k vyjádření studentů:

1. Z vyjádření studentů: Příliš odborná příprava na fakultě, odtržení výuky od témat probíraných na základní škole (např. občanská výchova, dějepis, informatika). Zaměřit teoretické informace na požadavky praxe. Více učiva didakticky orientovaného na budoucí učitelskou profesi (vyšší podíl praktické přípravy v rámci oborových didaktik).

Konstatujeme: Teorie by měla být využitelná a přínosná pro praxi, z druhého pohledu studenti širší vědní základ předmětu ovládat musí, nelze se omezit jen na témata základní školy.

2. Odlišně byla studenty hodnocena úroveň výuky oborových didaktik. Studenti si často stěžovali, že oborové didaktiky jsou jen málo zaměřeny k učitelské praxi, resp. nejsou s praxí propojeny a mnohdy nejsou vyučovány experty, resp. vyučujícími, kteří mají s učitelskou praxí patřičné zkušenosti. Studenti dále navrhovali více kontaktů s učiteli příslušných aprobačních ze ZŠ formou navýšení počtu hodin praxe, formou besed s učiteli základních škol. Zařadit metodiku práce s neprospívajícími žáky.

Naše vyjádření: Hodnocení přípravy souvisí zřejmě nejen se zásadně rozdílnými časovými dotacemi tohoto předmětu u jednotlivých oborů, ale také s vnímanou konkrétní kvalitou jeho výuky. Nedostatek vyučujících s učitelskou praxí na ZŠ souvisí též s platovým ohodnocením vysokoškolských učitelů, neboť málokterý učitel s dlouholetou školskou praxí na základní škole ve vyšší tarifní platové skupině půjde vyučovat na plný úvazek za plat asistenta vysoké školy.

3. Zařazení oborových didaktik před praxí na základních školách.

Naše stanovisko: Oborově didaktická příprava navazuje na znalosti oborově předmětové, znalosti z obecné didaktiky, pedagogiky, psychologie aj. Obecná didaktika na FP TUL byla situována v magisterském studiu do 3. a 4. semestru studia (2 hod. týdně) pro všechny aprobační předměty. Oborové didaktiky aprobačních předmětů soustřeďoval studijní program do 5. a 6. semestru studia, didaktiky oborových předmětů probíhaly povětšinou souběžně s průběžnou předmětovou pedagogickou praxí ve 3. ročníku. Část oborových didaktik byla ve studijních programech před praxí zařazena (český jazyk, anglický jazyk, německý jazyk), část didaktik pokračovala i po souvislé praxi (anglický jazyk, německý jazyk, chemie). Souběžnost oborových didaktik s praxí má své opodstatnění, neboť studenti jsou přímo zapojeni ve školské realitě, mohou konfrontovat nejasnosti při výukovém procesu s oborovými didaktiky na cvičeních, rozebírat situace aj.

4. Velký počet studentů na seminářích (občanská výchova, český jazyk), práce se studenty má poté charakter přednášky.

Konstatujeme: Velký počet studentů souvisí s přijímáním vysokého počtu studentů v konkrétních oborech (bez ohledu na potřeby pracovního trhu).

II. Studentské hodnocení pedagogicko-psychologické přípravy

Pedagogicko-psychologickou přípravu hodnotilo 1704 studentů v letech 1994-2009 (navázání na předchozí výzkumy, komparace).

Naše šetření komparujeme s předchozím šetřením Bělohradské (2000), která uváděla studentské hodnocení pedagogicko-psychologické přípravy na Pedagogické fakultě Technické univerzity v Liberci v letech 1994-2000. Uváděn byl požadavek studentů na více hodin praxe

na školách, více prakticky zaměřených seminářů pedagogických a didaktických disciplín, posílení hodin pedagogických a psychologických předmětů aj.

V časovém vývoji se zvyšuje hodnocení přípravy v průběhu let jako velmi dobré a dobré (tab. 18, graf 1). V hodnocení dostatečnosti časové dotace nejsou výraznější výkyvy. Příprava hodnocena jako dostačující počtem hodin, s častou poznámkou - nedostačující obsahovým naplněním.

Tabulka 17: Studentské hodnocení přípravy ve složce pedagogicko-psychologické, TUL, říjen / 1994-2009 (16 let), N=1701; procentuální podíl výpovědí

	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
<i>N=</i>	73	60	69	79	64	88	92
1 velmi dobře	6,9	5,4	5,8	10,1	7,8	8,0	2,2
2 dobře	35,6	43,2	43,5	49,4	45,3	53,4	62,2
Σ (1+2)	42,5	48,6	49,3	59,5	53,1	61,4	64,2
3 dílčí výhrady	41,1	29,7	30,4	35,4	26,6	29,6	17,4
4 vážné výhr.	9,6	18,9	15,9	1,3	7,8	3,4	14,1
Σ (3+4)	50,7	48,6	46,3	36,7	34,4	33,0	31,5
5 neposoudím	6,9	2,7	4,4	3,8	12,5	5,7	4,4

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
<i>N=</i>	139	123	136	145	100	95	89	158	191
1 velmi dobře	14,4	8,1	11,8	22,6	18,0	12,6	19,1	16,5	16,2
2 dobře	50,4	49,6	52,2	57,9	55,0	50,5	53,9	57,0	57,6
Σ (1+2)	64,8	57,7	64,0	80,5	73,5	63,1	73,0	73,5	73,8
3 dílčí výhrady	26,6	32,5	25,7	17,9	22,0	28,4	21,3	20,9	16,2
4 vážné výhr.	6,5	4,9	9,6	0,7	4,0	7,4	5,6	3,2	7,9
Σ (3+4)	33,1	37,4	35,3	18,6	26,4	35,8	26,9	24,1	24,1
5 neposoudím	2,2	4,9	0,7	0,7	1,0	1,1	0,0	2,5	2,1

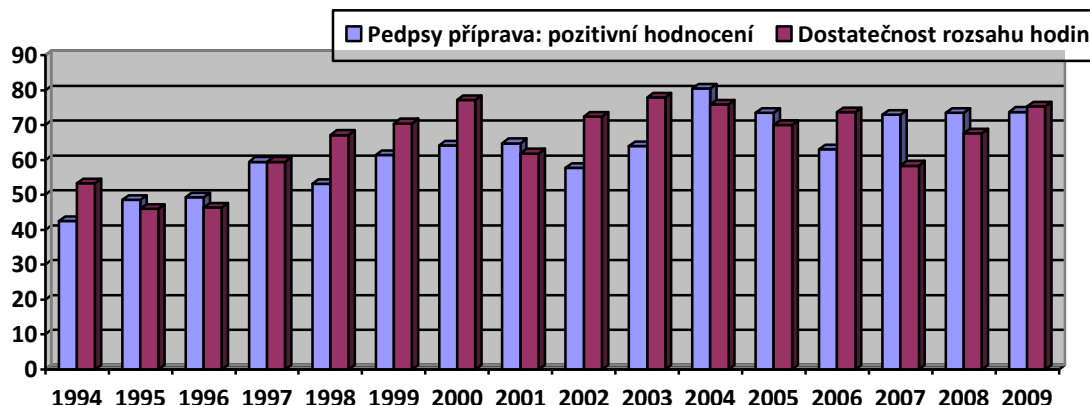
Průměr velmi dobře a dobře: 65,3 %.

Tabulka 18: Studentské hodnocení rozsahu hodin pedagogicko-psychologických disciplín ve studijním programu, TUL, říjen / 1994-2009 (16 let), N=1701; procentuální podíl výpovědí

	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
<i>N=</i>	73	60	69	79	64	88	92
Dostačující	53,4	46,0	46,4	59,5	67,2	70,5	77,2
Nedostačující	38,4	29,7	26,1	30,4	18,8	17,1	12,0
Neposoudím	8,2	24,3	27,5	10,1	14,1	12,5	13,0

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
<i>N=</i>	139	123	136	145	100	95	89	158	191
Dostačující	61,9	72,4	77,9	75,9	70,0	73,7	58,4	67,7	75,4
Nedostačující	28,1	15,4	13,2	15,2	17,0	20,0	25,8	22,8	16,8
Neposoudím	10,1	12,2	8,8	9,0	13,0	6,3	15,7	9,5	7,9

Graf 1: Studentské hodnocení: Komparace pozitivního hodnocení pedagogicko-psychologické přípravy a její dostatečnosti, TUL, říjen / 1994-2009, N=1701; procentuální podíl výpovědí



Pozitivní hodnocení: připraven velmi dobře a dobře. Průměr (\bar{x}) velmi dobře a dobře v letech 1994-2009: 65,3 %.

Uvádíme návrhy studentů na zlepšení pedagogicko-psychologické přípravy (2004-2009); a dále naše stanovisko k vyjádření studentů:

1. Z vyjádření studentů: Zařazení většího množství pedagogicko-psychologických disciplín, a to v oblastech: výukových a výchovných problémů žáků, kázeň, šikana, řešení problémových situací, aktivizace a motivace žáků, práce s nadaným žákem, problematika hodnocení a klasifikace, individuální přístup. Zavedení více volitelných předmětů.

Naše stanovisko: Semináře jsou částečně ze strany fakulty realizovány (vybrané výchovné problémy, šikana, apod.), avšak s vysokou kapacitou studentů a nízkým počtem daných skupin seminářů.

2. Zařazení většího množství speciálně-pedagogických disciplín, přístup k žákům integrovaným, práce s žáky se specifickými poruchami učení. Část studentů by uvítala zařazení většího množství psychologických disciplín (se zaměřením do praxe).

Výše uvedené svědčí o nárůstu integrovaných žáků na základních školách a tedy nutnost poznatků o odborné práci s těmito žáky.

3. Nové netradiční alternativní vyučovací metody, formy výuky, zaměření na strategii vyučování.

Uvedené souvisí s udržením pozornosti žáků, motivovaností, a tedy kázní žáků, na kterou si studenti, ale i učitelé, stěžují.

4. Připravit více studenty na práci s Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání (školním vzdělávacím programem).

Zde byly vzdělávací rezervy ze strany fakulty, realita školského terénu s aktuálními změnami vzdělávacího obsahu takovouto přípravu budoucích učitelů vyžaduje. Studenti si uvědomují nedostatek informací a zkušeností, bez kterých se neobejdou při jejich budoucím úspěšném působení na školách.

5. Velký počet studentů na seminářích, realizovat větší počty seminářů.

Výše uvedené souvisí s přijímání velkého počtu studentů, který není úměrný výukovým ani prostorovým možnostem fakulty, což souvisí opět s finanční stránkou fakulty.

6. Část studentů si stěžovala na příliš teoretickou přípravu, požadovala zařadit do seminářů řešení konkrétních modelových problémových situací, se kterými se setkávají a mohou setkat při práci s žáky v základních školách.

Fakulta by měla studenty připravit na řešení problémových situací, nelze však stanovit přesný modelový postup řešení, záleží vždy na rozličných okolnostech, které je nutno zohledňovat, nutná je flexibilita při řešení. Volání studentů po této přípravě svědčí též o nárůstu výchovných (či výukových) problémů žáků v základních školách.

7. Zařazení většího rozsahu pedagogické praxe (i v počátečních ročnících studia), část studentů navrhovala změnu organizace průběžné pedagogické praxe.

V paralelním modelu učitelského vzdělávání byla určitá forma pedagogické praxe zařazena v každém semestru (s výjimkou závěrečného semestru studia), přesto část studentů požaduje její navýšení. To svědčí o tom, že si studenti uvědomují potřebnost získávání zkušeností ve školské realitě. Praxe ve školském terénu však musí vycházet a navazovat na získané teoretické znalosti z oborových předmětů, didaktik, pedagogicko-psychologické přípravy aj.

III. Studentské hodnocení pedagogické praxe

Pedagogické praxe jsou součástí přípravy na učitelskou profesi. Pomáhají utvářet budoucí učitele, ale též mohou zpětně obohacovat výuku. Práce se studenty může být přínosem pro fakultní učitele na školách.

V současnosti se při celkovém hodnocení fungování praxí přihlíží také k názorům studentů. Při realizaci šetření byl použit dotazník s uzavřenými a otevřenými položkami. Studenti hodnotili na škálách (1-5) průběh souvislé pedagogické praxe po stránce působení školského terénu, působení cvičných učitelů, metodická podpora, rozbory hodin aj.; škála v rozmezí od 1 (*průběh praxe mě velmi uspokojil*), do 5 (*průběh praxe mě neuspokojil*).

Studenti vnímají přínos pedagogické praxe převážně velmi pozitivně (Wernerová, 2010a). Hodnocení po jednotlivých sledovaných letech: r. 2004 – celkový průměr (\bar{x}) hodnocení 1,7; r. 2005 – \bar{x} 1,9; r. 2006 – \bar{x} 1,7 a v letech 2007 – 2009 \bar{x} shodně 1,8. Rozmezí průměru hodnocení v jednotlivých aprobačních předmětech bylo od 1,2 do 2,4. (Průměr hodnocení v jednotlivých aprobačních předmětech v roce 2009 uvádí příloha 18, tab. IX.)

Studenti vyjadřovali přínos pedagogické praxe, oceňovali získávání zkušeností v práci s žáky, při řešení reálných problémů, při reagování na vzniklé situace. Dále oceňovali rady zkušených kolegů (zkušenosti přispějí k pozdějšímu lepšímu samostatnému zvládnutí situací). Pozitiva pedagogické praxe spatřovali mimo jiné v ověření metodických postupů v konkrétních podmínkách výuky, nácviku profesních dovedností. Studenti uváděli dílem velkou podporu od učitelů ZŠ, na druhou stranu si někteří stěžovali na nedostatečné vedení ze strany fakultního učitele, nedostatek zpětné vazby, pouze povrchní rozbory hodin vyučovaných studenty. Jiní poukazovali na nevhodné vstupy učitele do výuky v hodině studenta, na nedostatek volnosti k výuce. Podstatnou roli zaujímal vzájemný vztah fakultního učitele a studenta.

Studenti si často stěžovali na problémy s udržením kázně žáků (nejčastěji v předmětech tělesná výchova a občanská výchova – tedy v předmětech, které považují žáci za tzv. oddechové), ve srovnání jednotlivých let se stoupající tendencí, a na s kázní související udržení pozornosti, motivace a aktivity žáků ve výuce. Nutno podotknout, na kázeňské

problémy žáků si v současné době stěžují i zkušení učitelé z praxe. Studenty překvapila malá vybavenost škol učebními pomůckami (zastaralé či jejich nedostatek, nedostatečná technická vybavenost - interaktivní pomůcky, počítače aj.). Tento pohled může být zapříčiněn nadhodnoceným očekáváním studentů od možností školského terénu nebo skutečným špatným stavem či absencí uvedených prostředků na školách. Avšak podstata a úspěšnost ve výuce a působení na žáky nespočívá hlavním těžištěm v moderních pomůckách a technice. Dále studenty překvapila dle jejich názoru přílišná školní administrativa. Problém ve výuce pro studenty představovaly velké počty žáků ve třídách (cizí jazyky, informatika), dle názorů studentů nízké celkové jazykové dovednosti žáků (cizí jazyky – mohlo být zapříčiněno odlišnými představami studentů o schopnostech a možnostech žáků). Někteří studenti nebyli spokojeni s organizací praxe na škole, upozorňovali na přílišné suplování studentů. Studenti uváděli dílem problémy s vlastními předpoklady, mluvním projevem (spisovnost vyjadřování, modulace hlasu), jehož ovládání je z velké části naučitelné. Mezi nejobtížněji prováděné profesní činnosti uváděli studenti časové rozvržení učiva v rámci vyučovací hodiny, které je též z velké části naučitelné praxí, a práci s neprospívajícími žáky. Jako nejlépe zvládanou z velké většiny studenti svým pohledem vnímali komunikaci s žáky.

Jednotliví studenti hodnotili pedagogickou praxi rozporuplně. Hodnocení bylo ovlivněno charakterem studovaného oborového předmětu, rozporuplné bylo i hodnocení od jednotlivých studentů v rámci jednoho oborového předmětu, osobností fakulního učitele (odlišnost v práci s žáky a studenty), vlastními představami studenta o školské realitě, motivovaností studenta nastoupit po vystudování do školské praxe. Ve srovnání výsledků šetření jednotlivých let 2004-2009 nebylo zaznamenáno významnějších rozdílností. Pedagogická praxe studentům přiblížila učitelské povolání. Mnoho studentů se po absolvování souvislé praxe vyjádřilo k utvrzení správnosti výběru učitelské profese. Část dosud nerozhodnutých studentů byla motivována k nástupu do školství. Názory studentů byly ale i opačné.

Z výše uvedeného můžeme usuzovat: Vliv fakulního učitele ZŠ na studenta je značný, jeho ochota věnovat se studentovi nad rámec svých povinností, předávat zkušenosti, pomoc metodická, organizační, analýza výuky studenta, vhodná intervence a zároveň dostatek prostoru k samostatnosti studenta. Pro úspěšnou realizaci pedagogické praxe je stěžejní spolupráce fakulty a fakulní školy, oborových didaktiků a fakulních učitelů. Vedení studentů na praxích klade vysoké nároky na fakulní učitele, na jejich profesní kompetence. Pro tuto práci by měli být speciálně vyškolení a adekvátně oceňováni (v rozporu s realitou). Neubauerová (2005) uvádí, že cvičný učitel je studenty viděn ze tří úhlů: jeho osobní vlastnosti a jeho postoj ke studentovi, jeho schopnost vést studenta během praxe, jeho učitelské dovednosti. Pišová (2001) vyzdvihuje nutnost zavést a systematizovat přípravu fakulních učitelů, vypracovat standard její přípravy, v rámci systému kariérního růstu učitele uznávat tuto specifickou kvalifikaci, umožnit její finanční ohodnocení aj.

IV. Studenty navrhované reformy studia

1. Větší prosazování přípravy na profesi učitele obecně, tedy zaměření na poznatky využitelné v praxi.
2. Věnovat větší pozornost orientaci v administrativní činnosti pedagoga, právní problematice, zásady bezpečnosti, první pomoci, psychohygiena učitele, rétorika (rozvoj komunikačních dovedností), psaní na tabuli, psaní zápisů.
3. Větší možnost studijních zahraničních pobytů.
4. Zasvěcení studentů do tvorby grantů – užitečné pro budoucí profesi (možnosti získání dotací ve školství).
5. Zlepšení spolupráce mezi katedrami, větší informovanost studentů (webové stránky fakulty), odstranit problémy se studijní agendou, zrušení kreditního systému, který

představuje „honbu za kredity“, ne zájem studenta o předměty, neměnit podmínky během studia.

Souhrn

Názory studentů byly zajímavé, ale nejsou vždy relevantní. Studenti nestrukturovaných magisterských studijních programů Učitelství pro 2. stupeň ZŠ vnímali svoji připravenost na vykonávání učitelské profese velmi rozporuplně. Od výroků, ve kterých je studium vyhovující, plně postačující, k názorům, které by studium značně inovovaly. Studentské hodnocení výuky je ovlivněno charakterem studovaného oborového předmětu (obsah oborově předmětové složky, rozsah oborové didaktiky). Úroveň výuky je závislá na osobnosti vysokoškolského pedagoga, který zprostředkovává vysokoškolskou výuku (odlišnost v práci se studenty, zkušenosti se školskou realitou, schopnost předat poznatky studentům). Rozporuplné bylo hodnocení od jednotlivých studentů v rámci jednoho předmětu. Souvisí s motivovaností studenta k výkonu učitelské profese, jeho zaměřením do budoucna (nastoupením k výkonu učitelského povolání), nároky a představami studenta o realitě obsahu výuky na vysoké škole.

Výsledky výzkumného šetření potvrzují z velké části trend výpovědí studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na TUL z hlediska studentského hodnocení přípravného učitelského vzdělávání. Studenti poukázali na vzdělávací rezervy ze strany fakulty. Navrhovali v rámci vysokoškolské výuky větší prosazování přípravy na profesi učitele, více učiva didakticky orientovaného zaměřeného na budoucí učitelskou profesi (vyšší podíl praktické přípravy v rámci oborových didaktik), na výukové a výchovné problémy žáků (kázeň), více připravit na práci s integrovanými žáky, na práci s žáky národnostních či etnických menšin, výuku podle Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (školního vzdělávacího programu), zařazení většího rozsahu volitelných předmětů a pedagogické praxe.

I přes nezpochybnitelné parametry nestrukturovaných magisterských programů vyjadřují studenti nedostatky ve zmíněných oblastech. Budeme dále zjišťovat, jak studenti (a nejen studenti) vnímají realizaci přípravy na učitelskou profesi v zaváděných strukturovaných programech učitelství.

B) Studentské hodnocení profesní přípravy ve strukturovaných a nestrukturovaných studijních programech Učitelství pro 2. st. ZŠ a Učitelství pro SŠ na vybraných pedagogických fakultách

Dotazníková šetření byla uskutečněna v průběhu akademického roku 2009/10:

Respondenti vyjadřovali své názory po absolvování souvislé pedagogické praxe na základní škole nebo střední škole; celkem 622 respondentů:

Západočeská univerzita v Plzni (ZČU), N=228,

Masarykova univerzita v Brně (MU), N=152,

Univerzita Karlova v Praze (UK), N=51.

Technická univerzita v Liberci (TUL), N=191,

Podrobná charakteristika respondentů je uvedena v kap. 3.3 (výzkumný soubor II).

Vytvořen byl inovovaný evaluační dotazník pro měření motivační, postoje a výkonové sféry studentů učitelství na konci studijní dráhy (dotazník 1, příloha 9). Hodnocení v jednotlivých složkách přípravy vyjadřovaly položky 7-19, hodnocení průběhu pedagogické praxe položky 3-6 a 20. Modifikovaný výzkumný nástroj byl ověřen, aplikován a ve vysokoškolském terénu realizován (ZČU, MU, TUL, UK).

Tabulka 19: Počty studentů a hodnocení aprobačních předmětů, PedF (2009/10)

Celkem studentů: 622							
ZŠ: 421				ZŠ/SŠ 51	SŠ: 150		
Mgr. 243		NMgr. 178		NMgr. 51	Mgr. 105	NMgr. 45	
ZČU 52	TUL 191	ZČU 40	MU 138	UK 51	ZČU 105	ZČU 31	MU 14

Celkem hodnocení předmětů: 1203							
ZŠ: 835				ZŠ/SŠ101	SŠ: 267		
Mgr. 486		NMgr. 349		NMgr. 101	Mgr. 180	NMgr. 87	
ZČU 104	TUL 382	ZČU 78	MU 271	UK 101	ZČU 180	ZČU 59	MU 28

Tento výzkum vznikl za podpory interního grantu FP TUL v rámci projektu „Vliv strukturace studijních programů na praktickou přípravu studentů učitelství“. Projekt se zaměřoval na zjišťování efektivity současného modelu praktické přípravy v souvislosti se zaváděním strukturovaných studijních programů v pregraduální přípravě učitelů. Výzkum sledoval modely praktické přípravy v rámci vybraných pedagogických fakult v ČR (Plzeň, Brno, Praha, Liberec), zkušenosti s jejich realizací. Zjišťoval pohledy studentů učitelství a učitelů ve školské praxi na teoretickou a praktickou přípravu v rámci strukturovaného a nestrukturovaného studia. Uskutečněny byly odborné konzultace k šetřené tematice učitelského vzdělávání s českými experty v oboru.

Užité zkratky:

Mgr. ZŠ: Studenti nestrukturovaných studijních programů Učitelství pro 2. stupeň ZŠ

NMgr. ZŠ: Studenti navazujících magisterských programů Učitelství pro 2. stupeň ZŠ

NMgr. ZŠ/SŠ UK: Studenti navazujících magisterských programů Učitelství pro 2. stupeň ZŠ/SŠ (souběžné studium)

Mgr. ZŠ: Studenti nestrukturovaných programů Učitelství pro SŠ

NMgr. SŠ: Studenti navazujících magisterských programů Učitelství pro SŠ

Výsledky výzkumu

Výsledky šetření uvádíme v těchto oblastech:

- I. Komparace vnímání připravenosti vykonávat profesi učitele studentů vybraných pedagogických fakult
- II. Rozdíly ve výpovědích studentů s rozdílným rozhodnutím nastoupit do školství

Získaná data jsou vyhodnocena procentuálně, statisticky, nejčastější výpovědi uspořádány dle pořadí četnosti uvádění.

Data jsou uváděna v komparaci strukturovaného a nestrukturovaného studia, a to odděleně pro Učitelství pro 2. st. ZŠ; UK Učitelství pro 2. st. ZŠ/SŠ a Učitelství pro SŠ. Studenti hodnotili přípravu oborově předmětovou, oborově didaktickou a pedagogicko-psychologickou na škále: velmi dobře, dobře, k přípravě drobné výhrady, vážné výhrady, nedokážu posoudit. Průběh souvislé pedagogické praxe na škále: velmi uspokojil, uspokojil, drobné výhrady, vážné výhrady, neuspokojil, nedokážu posoudit. Uvádíme pozitivní hodnocení (připraven dobře a velmi dobře; průběh praxe velmi uspokojil a uspokojil), (tab. 20, 21; graf 2) a hodnocení dostatečnosti rozsahu hodin ve studijních programech v průběhu celého studia (tab. 22, 23; graf 3). Vyjádření studentů NMgr. ZŠ a NMgr. ZŠ/SŠ UK je hlavním předmětem výzkumu (vyznačeno v tabulkách a odděleno v grafech). Studenti UK absolvovali souvislou praxi na základní škole.

Záporem je nižší počet dat pro jejich statistické vyhodnocení.

I. Komparace vnímání připravenosti vykonávat profesi učitele studentů nestrukturovaných a navazujících magisterských studijních programů

Porovnávali jsme hodnocení profesní přípravy studenty Učitelství pro 2. st. ZŠ strukturovaného a navazujícího magisterského studia vybraných pedagogických fakult. Dále hodnocení studenty strukturovaného a navazujícího magisterského studia Učitelství pro SŠ.

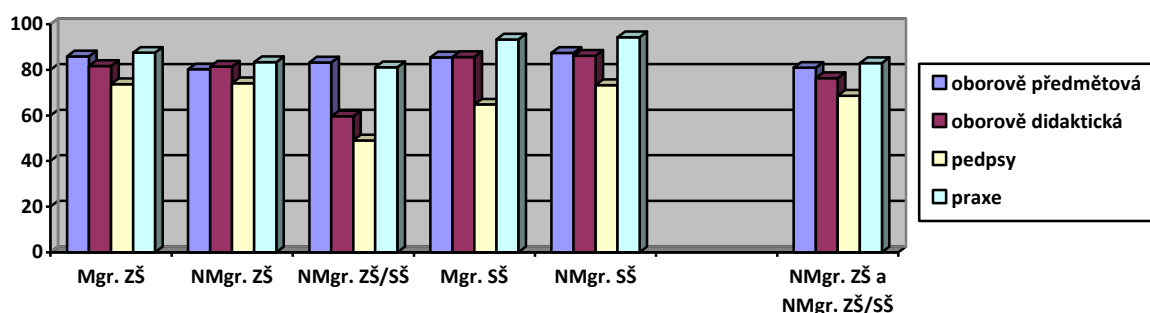
V komparaci jednotlivých složek profesní přípravy byl statisticky významný rozdíl (na hladině významnosti 0,05) zjištěn v hodnocení NMgr. a Mgr. studijních programů Učitelství pro ZŠ (+ UK ZŠ/SŠ) v přípravě oborově předmětové, oborově didaktické a hodnocení průběhu pedagogické praxe výše v Mgr. studiu. Oborově předmětová příprava byla hodnocena v Mgr. a NMgr. programech výše než oborově didaktická. Pedpsy příprava byla hodnocena v Mgr. a NMgr. nejnižše ze všech hodnocených složek přípravy. V hodnocení jednotlivých složek profesní přípravy v NMgr. SŠ a Mgr. SŠ programech nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl.

Hodnocení dostatečnosti pedagogické praxe v průběhu celého studia: Statisticky významný rozdíl (na hladině významnosti 0,01) byl vyhodnocen v porovnání NMgr. ZŠ a Mgr. ZŠ (+ UK ZŠ/SŠ) programů, ve prospěch Mgr. programů. Hodnocení dostatečnosti pedagogické praxe v průběhu celého studia u NMgr. SŠ a Mgr. SŠ programů byl zjištěn statisticky významný rozdíl (na hladině významnosti 0,01), ale ve prospěch NMgr. programů.

Strukturace z hlediska realizace praktické přípravy je dle vyjádření studentů v našem šetření vhodnější pro programy Učitelství pro SŠ, ale nikoliv pro programy Učitelství pro ZŠ.

Tabulka 2, graf 1: Studentské hodnocení profesní přípravy (oborově předmětové, oborově didaktické, pedagogicko-psychologické a pedagogické praxe), **pozitivní hodnocení**, komparace Mgr., NMgr., ZŠ, SŠ studijních programů (vybrané PedF ČR), 2009/10; procentuální vyjádření

	Mgr. ZŠ	NMgr. ZŠ	NMgr. ZŠ/SŠ UK	Mgr. SŠ	NMgr. SŠ	NMgr. ZŠ a NMgr.ZŠ/SŠ
<i>Celkem hodnocení</i>	486	349	101	180	87	450
Oborově předmětová	85,9	80,2	83,2	85,5	87,4	80,9
Oborově didaktická	81,7	81,4	59,4	85,6	86,2	76,4
Pedag. praxe	87,5	83,4	81,1	93,3	94,3	82,9
<i>Celkem hodnocení</i>	243	178	51	105	45	229
Pedpsy	73,7	74,1	49,0	64,8	73,3	68,6



Pozitivní hodnocení: připraven velmi dobře a dobře; průběh praxe uspokojil a velmi uspokojil.

Tabulka 21: Komparace pozitivního a negativního hodnocení (+ nevyjádřeno) jednotlivých složek přípravného vzdělávání studenty učitelství (vybrané PedF ČR), 2009/10; statistické vyhodnocení dat

Složka přípravy	Studijní program		N	χ^2	p	signif.	v
Oborově předmětová	ZŠ	Mgr.	486	4,08	0,04	+	0,066
		NMgr. (+ UK)	450				
	SŠ	Mgr.	180	0,16	0,69	-	
		NMgr.	87				
Oborově didaktická	ZŠ	Mgr.	486	3,89	0,04	+	0,064
		NMgr. (+ UK)	450				
	SŠ	Mgr.	180	0,02	0,88	-	
		NMgr.	87				
Pedagogicko-psychologická	ZŠ	Mgr.	243	1,5	0,22	-	
		NMgr. (+ UK)	229				
	SŠ	Mgr.	105	1,05	0,31	-	
		NMgr.	45				
Pedagogická praxe	ZŠ	Mgr.	486	3,86	0,05	+	0,064
		NMgr. (+ UK)	450				
	SŠ	Mgr.	180	0,08	0,77	-	
		NMgr.	87				

UK: studium Učitelství pro ZŠ/SŠ souběžné

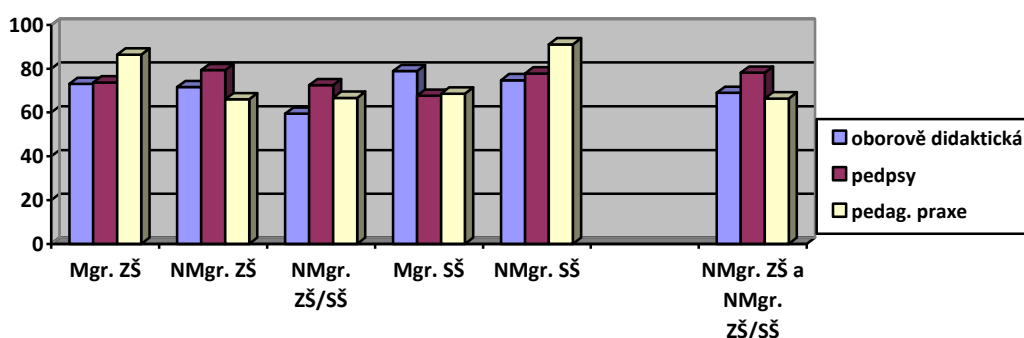
signif.: statistická významnost

- statistická významnost neprokázána

+ statisticky významný rozdíl (0,05)

Tabulka 3, graf 2: Studentské hodnocení vnímání dostatečnosti časové dotace profesní přípravy ve studijních programech v průběhu studia (oborově didaktické, pedagogicko-psychologické, pedagogické praxe), pozitivní hodnocení, komparace Mgr., NMgr., ZŠ, SŠ, (vybrané PedF ČR), 2009/10; procentuální vyjádření

	Mgr. ZŠ	NMgr. ZŠ	NMgr. ZŠ/SŠ UK	Mgr. SŠ	NMgr. SŠ	NMgr. ZŠ a NMgr. ZŠ/SŠ
<i>N předmětů aproba</i>	486	349	101	180	87	450
Oborově didaktická	73,0	71,6	59,4	78,9	74,7	68,9
<i>N studentů</i>	243	178	51	105	45	229
Pedag.-psychologická	73,7	79,3	72,5	67,6	77,8	78,2
Pedagogická praxe	86,4	66,0	66,7	68,6	91,1	66,4



Tabulka 23: Komparace pozitivního a negativního hodnocení hodinové dostatečnosti složek přípravného vzdělávání ve studijních programech učitelství v průběhu studia studenty učitelství (vybrané PedF ČR), 2009/10; statistické vyhodnocení dat

Složka přípravy	Studijní program		N	χ^2	p	signif.	v
Oborově didaktická	ZŠ	Mgr.	486	1,96	0,16	-	
		NMgr. (+ UK)	450				
	SŠ	Mgr.	180	0,37	0,54	-	
		NMgr.	87				
Pedagogicko-psychologická	ZŠ	Mgr.	243	1,51	0,25	-	
		NMgr. (+ UK)	229				
	SŠ	Mgr.	105	1,57	0,21	-	
		NMgr.	45				
Pedagogická praxe	ZŠ	Mgr.	486	26,5	0,00	++	0,237
		NMgr. (+ UK)	450				
	SŠ	Mgr.	180	8,61	0,003	++	0,240
		NMgr.	87				

UK: studium Učitelství pro ZŠ/SŠ souběžné

signif.: statistická významnost

- statistická významnost neprokázána

+ statisticky významný rozdíl (0,05)

++ statisticky významný rozdíl (0,01)

Studentské hodnocení profesní přípravy (oborově předmětové, oborově didaktické, pedagogicko-psychologické, pedagogické praxe) studentů ZČU, MU, UK, TUL a hodnocení dostatečnosti rozsahu hodin vybraných komponent profesní přípravy v průběhu studia (oborové didaktiky, pedagogiky a psychologie, pedagogické praxe) podrobněji komparuje na

jednotlivých fakultách v jednotlivých studijních programech příloha 19 (tab. X-XIV, graf I-V).

Nejčastější výhrady studentů k přípravnému vzdělávání:

Oborově předmětová příprava

V Mgr. a NMgr. ZŠ studiu studenti často uváděli, že obsah vysokoškolského studia nekorespondoval s učivem ZŠ, vysokoškolské znalosti poté byly obtížně transformovány na úroveň ZŠ.

V Mgr. a NMgr. SŠ často studenti vyjadřovali, že studium na VŠ jen velmi lehce souviselo s tím, co se učí v praxi.

V obou skupinách (ZŠ i SŠ) studenti uváděli málo světové literatury, nedostatek konverzace v jazyce.

Z výroků studentů **NMgr. studia ZŠ i SŠ:** „*Během 3 semestrů nelze vstřebat tolik znalostí, jaké jsou potřeba pro kvalitní výkon učitele.*“ „*Je pro mne obtížné naučit se český jazyk do detailů, když jsem předtím studoval jiný obor – nejsem připraven.*“

Oborově didaktická příprava

Výpovědi, výhrady studentů Mgr. a NMgr. studia se podstatně nelišily. Studenti Učitelství pro 2. st. ZŠ uváděli větší šíři výpovědí, týkající se nedostatků. Nejčastěji studenti postrádali zaměření didaktiky pro využití v praxi, analýzu obsahu výuky (ZŠ, SŠ), upozorňovali na nedostatek času věnovanému transformaci učiva. Požadovali zařadit práci s učebnicí pro ZŠ, oborově didaktiky zařadit před praxí na ZŠ. Odůvodňovali, že vyučující na VŠ by měli mít zkušenosti z praxe ZŠ, SŠ.

Poukazovali na nedostačující formu výuky didaktiky **NMgr. ZŠ:** „*Domnívám se, že didaktika nemůže být vyučována e-learningovou podobou, tak jak tomu bylo u nás, aniž by došlo k učení teoretických pouček a definic nazpaměť.*“ „*Zařazení didaktiky až 1. rok NMgr. (ZŠ, SŠ) studia je pozdě.*“ „*3 semestry didaktiky nestačí.*“

Pokud studenti hodnotili hodinovou dotaci předmětů v učebním plánu jako dostačující, poukazovali často na nedostačující obsah (nebyl zaměřen na látku ZŠ, SŠ).

Pedagogicko-psychologická příprava

Pedagogicko-psychologická příprava byla hodnocena nejnižší (vzhledem k přípravě oborově předmětové a oborově didaktické). Výpovědi Mgr. a NMgr. studia se podstatně nelišily. Nejčastější výhrady směřovaly k teoretické výuce bez přínosného přesahu do praxe a k přednáškové formě výuky předmětů.

Studenti nejčastěji postrádali více přípravy na žáky s kázeňskými problémy, udržení pozornosti, motivace žáků, práci s problémovými žáky a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. „*Jsmo připravováni na ideálního žáka, postupy a rady se vymykají konkrétní situaci ve školství.*“

Z výpovědí studentů **NMgr. ZŠ, SŠ:** „*Pedagogicko-psychologická příprava byla pozdě – souběžně s praxí, 3 roky předtím téměř nic.*“

Rozsah hodin byl často uváděn jako dostačující, ale nedostačující obsah předmětů (pouze teorie, přemíra definic, nedostatek konkrétní přípravy do praxe).

Souvislá pedagogická praxe

Okruhy problémů

- 1) Kázeňské problémy, nemotivovanost žáků.
- 2) Nejčastější problémy související s osobností fakulního učitele: malá podpora studentů, nedostatečná zpětná vazba, malý prostor pro seberealizaci, časté zásahy učitele do výuky studenta.
- 3) Velký počet žáků ve třídě, velký počet integrovaných žáků, velké rozdíly mezi úrovní znalostí žáků.
- 4) Nejčastější problémy související s působením fakulty: nedostatky v oborové didaktice, málo hospitací.
- 5) Finanční problémy škol: nedostatečné vybavení pomůckami.
- 6) Výhrady k sobě (sebehodnocení).

Studenty navrhované reformy studia

Výpovědi studentů Mgr. a NMgr. studia se podstatně nelišily.

Okruhy:

- 1) **Obsahové zaměření předmětů:** Předměty více zaměřit na využitelnost v praxi (oborově předmětové, didaktiku, pedpsy přípravu). Studenti postrádali více přípravy na praktické problémy učitelství (aktuální problémy současné školy) – kázeň, spolupráce s rodiči, rozborů konkrétních pedagogických situací, práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
„Z pedagogických fakult vycházejí odborníci na předmět, nikoliv učitelé.“
- 2) **Změny ve struktuře studijního programu:**
Zvýšení časové dotace výuky - oborových didaktik, pedpsy a praxe – (od 1. roč.), více volitelných předmětů.
Návrhy zařazení předmětů do studijních programů učitelských fakult: rétorika, školní dokumentace, první pomoc, hlasová hygiena, základy práva, konkrétní práce s ŠVP.
NMgr.: Nerozdělovat studium na 3+2,
více pedpsy předmětů u NMgr. oborů, didaktiky, pedagogické praxe,
možnost NMgr. studia dálkovou formou,
větší provázanost Bc. a NMgr. studia.
Z výroků: „Nechápu současný systém Bc. programů – složitý a nelogický s jedním oborem a vedlejším sloupem. Dvouoborové studium mi přišlo lepší.“
- 3) **Pedagogické praxe:** Více pedagogické praxe již od 1. roč. Bc. studia na PedF, větší rozsah praxe, více ukázkových hodin s rozborů, dlouhodobá práce s jednou třídou (systematická práce, zpětná vazba), praxe na různých stupních, typech škol, ukázky výuky v jiných než aprobačních předmětech aj.
- 4) Učitelé na VŠ se zkušenostmi s praxí na ZŠ, SŠ.
Konzultace s odborníky z praxe (učitelé, psychologové aj.).
- 5) Lepší výběr adeptů učitelství.
- 6) Zavedení dalších učitelských oborů.
Sjednotit aprobace pro ZŠ a SŠ.

Závěrem jeden z výroků studentů: *„Není třeba reformy, pokud na pedagogických fakultách učí vynikající, kvalitní učitelé a když student doopravdy připravit chce.“*

II. Rozdíly ve výpovědích studentů s rozdílným rozhodnutím nastoupit do školství

Zajímalo nás, jak se odlišují výpovědi studentů **NMgr. programu Učitelství pro 2. st. ZŠ²⁶** (též PedF, téhož studijního oboru) ve vnímání učitelské přípravy, kteří uvedli odlišné rozhodnutí nastoupit po vystudování do školství.

Celkem 40 studentů ročníku, porovnáváno hodnocení:

18 studentů, kteří předpokládali nastoupit do praxe, pozitivní volba (dále „P“),

(12 žen, 6 mužů), 36 hodnocení na předměty,

19 studentů, kteří nepředpokládali nastoupit do praxe, negativní volba (dále „N“),

(11 žen, 8 mužů), 36 hodnocení na předměty, zbytek studentů nebyl dosud o nástupu do praxe po vystudování rozhodnut, proto jejich odpovědi nebyly započítány.

Zjištěna byla odlišnost v názorech studentů na profesní přípravu v závislosti na předpokládaném rozhodnutí nastoupit po vystudování do školské praxe (tab. 24).

Tabulka 24: Výpovědi studentů s rozdílným rozhodnutím nastoupit po vystudování do školské praxe, N=37, procentuální vyjádření

Profesní příprava	Hodnocení	Pozitivní výpověď (N=18)	Negativní výpověď (N=19)
Oborově předmětová	velmi dobře a dobře	77,8	91,7
Oborová didaktika	velmi dobře a dobře	91,7	77,8
	časová dotace dostatečná	86,1	88,9
Pedagogika, psychologie	velmi dobře a dobře	83,3	63,2
Praxe	velmi uspokojila a uspokojila	97,1	77,8
	časová dotace dostatečná	88,9	78,9

Pozitivní výpověď: studenti předpokládali nastoupit do školství.

Negativní výpověď: studenti nepředpokládali nastoupit do školství.

Dostatečnost: dostatek časové dotace hodin v průběhu studia.

Do praxe ponejvíce nepředpokládali nastoupit studenti v kombinaci oborové aprobační s informatikou (pět z šesti studentů) a studenti cizích jazyků (15 studentů z 29).

Hodnocení výuky na fakultě v oborově předmětové přípravě bylo uváděno výše u studentů „N“. Výhrady studentů „P“ se týkaly ponejvíce nekorespondování předmětů na VŠ s výukou na ZŠ. Odlišné hodnocení obou skupin studentů lze vysvětlit např. rozdílným zaměřením než k učitelství studentů „N“.

Oborově didaktická příprava byla hodnocena výše u studentů „P“. Výhrady studentů „N“ se týkaly především nedostatečného zaměření obsahu předmětů k výuce na ZŠ. V rozporu k tomu byl u obou skupin uváděn převážně dostatek časové dotace didaktiky ve studijních programech (tedy problém je v obsahovém vyplnění předmětů).

Pedagogicko-psychologická příprava byla hodnocena opět výše u studentů „P“. Výhrady k výuce byly totožné u obou skupin: malé zaměření výuky na konkrétní využití v praxi (výchovné a výukové problémy). Téměř 1/4 studentů obou skupin hodnotila časovou dotaci pedpsy přípravy jako nedostatečnou.

²⁶ Studenti ZČU

Nepřipravenost studentů po didaktické stránce, pedagogicko-psychologické stránce, následné neúspěchy na souvislé pedagogické praxi mohou zapříčinit rozhodnutí do školské praxe po dostudování nenastoupit.

Studenti s pozitivní volbou („P“) vyjadřovali větší uspokojení se souvislou pedagogickou praxí, může zde být souvislost s celkovou motivací studentů vykonávat v budoucnu učitelskou profesi. Drobné výhrady uvádělo 22,2 % studentů „N“, týkaly se především kázeňských a finančních problémů (vybavení školy pomůckami a didaktickou technikou). Hodnocení menší dostatečnosti rozsahu praxe v průběhu studia může souviset s nepřipraveností studentů „N“ na praxi.

Studenti „N“ uváděli v průměru více profesních činností prováděných s obtížemi: průměr (\bar{x}) 2,5 (studenti s pozitivní volbou \bar{x} 2,2). **Více činností nejlépe zvládaných uváděli naopak studenti „P“** \bar{x} 3,3 (studenti „N“ \bar{x} 3,0). V uváděném pořadí činností obtížných a nejlépe vykonávaných nebyly podstatné rozdílnosti (viz kap. 3.4.3.3).

Navrhované reformy studia na fakultě u studentů „P“ se týkaly především větší zaměřenosti výuky do praxe, pro výuku v ZŠ (přizpůsobení obsahu a formy oborových předmětů a pedpsy předmětů); **více spolupráce se školským terénem** (většího zařazení samostatné praxe v ZŠ). **Studenti „N“ uváděli širší spektrum návrhů:** od změny struktury navazujícího magisterského studia a změny obsahového zaměření (zaměřit obsah výuky na realitu ZŠ, budoucí učitelskou práci, kvalitnější výuku) a větší časové dotace předmětů (oborová didaktika), či zrušení předmětů (pedagogika, psychologie), k zavedení dálkové formy navazujícího magisterského studia a dalších studijních oborů (Učitelství pro SŠ).

C) Studentské hodnocení profesní přípravy v navazujících magisterských studijních programech Učitelství pro 2. st. ZŠ (ZŠ/SŠ), TUL

Celkem se této části šetření zúčastnilo 31 respondentů (24 žen, 7 mužů); tj. 96,9 % studentů ročníku. Šetření proběhlo v lednu 2011.

Uplatněn byl dotazník 7 (příloha 15), položka 5. Rozporuplné bylo studentské hodnocení přípravy (v dimenzi vyhovuje vs. nevyhovuje).

Z vyjádření studentů:

a) Pozitiva strukturování studijních programů

Z pozitiv struktury studenti nejčastěji uváděli: Získání titulu (58,1 % studentů), možnost přestupu na jiný obor (38,7 %), prodloužení studia na 5 let (není nakulomované), učivo v bakalářském programu probíráno více do hloubky. Navazující studenti jsou zaměřeni k profesi učitele (chtějí učit, odchod nekvalitních budoucích pedagogů), v navazujícím studiu menší počet studentů (lépe se pracuje).

b) Negativa struktury

Studenti spatřují negativa struktury nejvíce ve dvojí tvorbě závěrečné práce (bakalářské a diplomové) a v nutnosti složit dvojí státní závěrečné zkoušky (Bc. a Mgr.), (uvádí 45,2 % studentů). Málo praxe před vlastní výukou studenta – výuka bez předchozích náslechu (25,8 %), didaktiky nepředchází praxi (souběžně či až v dalším semestru). Systémové problémy uvnitř fakulty (nepromyšlená organizace, neustálé změny ve studijních plánech, opakování předmětů z bakalářského v magisterském studiu i ze společného základu, nejasnosti s uznáním předmětů z Bc. studia, předměty na sebe nenavazují, absence některých předmětů, některé předměty se kvůli častým změnám aprobací zapisují znovu), velké množství předmětů v navazujícím studiu, učitelství se za dva roky stíhá s velkými obtížemi,

do navazujícího studia nastupují i studenti z jiných fakult – nemají příslušné vědomosti, dovednosti. Bakaláři nejsou uplatnitelní na pracovním trhu („s bakalářským stupněm jsme prakticky k ničemu“ „dělení je zbytečné, nejsme připraveni na žádnou práci“). O rok prodloužené studium, prodražené studium. Učitelé nechtějí přijímat diplomanty (mají studenty prodlužující si Bc. studium), nízký počet studentů v navazujícím studiu (některé předměty absolvují studenti sami či ve třech). Jindy si studenti stěžují na umožnění studentům, kteří neukončili Bc. studium, navštěvovat výuku Mgr. studia („nač potom strukturace?“), nevyhovující kreditový systém („Studium mi připomíná honbu za kredity, ne vždy primárně za vědomostmi daného předmětu.“).

Další z citací studentů: „Model 3 + 2 je vhodný pro nerozhodnuté studenty, pro rozhodnuté, co chtějí učit, je to zbytečné prodlužování.“ „Nemyslím si, že rozvržení předmětů do bakalářského a magisterského studia je vyhovující. Myslím si, že by bylo lepší propojení didaktik s předměty odbornými – a ne tyto předměty takto ostře oddělit do jiného typu studia.“ „Model sjednocující školství EU je absurdní.“

Diskuse a shrnutí

Prostupnost studia v rámci strukturace je sice zajištěna, avšak se znalostními nedostatky studentů (na základě jejich vyjádření). Studenti si stěžovali na nedostatečnost propojení Bc. studia s NMgr. studiem, nezajištěnou návaznost i v rámci jednoho oboru jedné fakulty.

Jednotlivé sledované složky profesní přípravy byly hodnoceny v nestrukturovaném studiu Učitelství pro 2. st. ZŠ výše než ve strukturovaném studiu Učitelství pro 2. st. ZŠ (+ UK ZŠ/ŠŠ). Se statisticky významným rozdílem (na hladině významnosti 0,05) byla výše hodnocena v NMgr. studiu oborově předmětová a oborově didaktická příprava a pedagogická praxe. Na průběh pedagogické praxe v NMgr. studiu mohla mít vliv nepřípravenost studenta fakultou, či nedostatečná motivovanost studenta nastoupit po vystudování do praxe. Ve srovnání hodnocení přípravy Mgr. a NMgr. Učitelství pro ŠŠ byla nepatrně kladněji hodnocena příprava ve strukturovaných programech (bez statistické významnosti).

Uváděn byl statisticky významný rozdíl (na hladině významnosti 0,01) nedostatku rozsahu pedagogické praxe v průběhu studia u strukturovaných programů Učitelství pro 2. st. ZŠ (+ UK ZŠ/ŠŠ). Studenti často navrhovali: více forem praktické přípravy, více praxe zařadit do bakalářského studia, simulované mikrovýstupy na fakultě až po souvislou pedagogickou praxi, což ve strukturovaném studiu není možné z hlediska koncepčního realizovat. Strukturované studijní programy přináší kumulaci učitelské přípravy do navazujících magisterských studijních programů a tedy odlišné podmínky pro realizaci pedagogických praxí (délka, integrace k dalším složkám přípravy aj.). Studenti strukturovaných programů Učitelství pro ŠŠ uváděli naopak dostatečnost pedagogické praxe se statisticky významným rozdílem (na hladině významnosti 0,01).

Často byla uváděna dostatečnost rozsahu hodin oborové didaktiky a pedagogicko-psychologické přípravy, ale nedostatečnost zaměření na využití v praxi, tedy nedostatečnost obsahová, a to v Mgr. i NMgr. studiu. Studenti postrádali zaměření přípravy na konkrétní využití v praxi, modelové situace na seminářích pedagogických a didaktických disciplín (reakce v neobvyklých situacích, řešení výchovných problémů aj.), (obdobně uvádí Havlík, 2001; Šimoník, 1994). Rozsah těchto předmětů je omezen tím, že je nelze zařazovat do Bc. studia, které by mělo být zaměřeno jako neučitelské. Nutno zohlednit také to, že názory studentů nejsou vždy relevantní. Studenti často kritizovali přílišnou akademičnost přípravy, ale praktickou přípravu je nutno postavit na teoretických základech, nelze vždy uvádět konkrétní návody postupů ve výchovných situacích apod. V komparaci s vyjádřením studentů

a učitelů již působících v praxi ve vnímání přípravy na učitelskou profesi byly zjištěny rozdíly (kap. 3.4.2.2).

Naše šetření potvrdilo, že příprava ve strukturovaných programech přináší kumulaci, koncentrovanost profesní přípravy (didaktické a pedagogické), akcentování oborově předmětové přípravy, obtížnou návaznost teorie a praxe (shodně Urbánek, 2005b, s. 67-70; Marková, Urbánek, 2008). Šetření dále poukazuje na to, že studenti bakaláři mají smíšené názory na jejich uplatnitelnost (resp. neuplatnitelnost v praxi).

Závěry

Ve výzkumné otázce č. 4 jsme sledovali, v čem se liší vnímání připravenosti studentů přípravného vzdělávání učitelů nestrukturovaného a strukturovaného studijního programu na výkon profese. Vyhodnocením dat, získaných vyjádřením studentů učitelství čtyř pedagogických fakult, ve studijních programech Učitelství pro 2. st. ZŠ a Učitelství pro SŠ jsme zjistili, že studenti vnímají větší připravenost na studovanou profesi v nestrukturovaných studijních programech Učitelství pro 2. st. ZŠ než ve strukturovaných programech Učitelství pro 2. st. ZŠ (+ ZŠ/SŠ UK), (oborově předmětová příprava, oborově didaktická příprava a průběh pedagogické praxe). Nejvýraznější byl rozdíl v hodnocení dostatečnosti rozsahu hodin pedagogické praxe. Rozdíl v hodnocení připravenosti v nestrukturovaných programech a strukturovaných programech učitelství pro SŠ nebyl výrazný, rozsah hodin praxe byl naopak hodnocen výše ve strukturovaných programech. Rozdílné výsledky našeho šetření studentského hodnocení přípravy Učitelství pro 2. st. ZŠ a Učitelství pro SŠ ukazují na vhodnost přípravy učitelů ZŠ a SŠ odděleně, odlišné jsou specifika a práce s věkovými kategoriemi žáků, specifika profesní přípravy. Vhodnost struktury pro specifickou přípravu učitelů 2. st. ZŠ nebyla v našich šetřeních prokázána.

Šetření poukazuje na problémy v organizačním a personálním zajištění studia na fakultě způsobené restrukturalizací (i na fakultách, kde je strukturované studium realizované dlouhodobě).

3.4.2.2 Hodnocení přípravného vzdělávání fakultními učiteli

V dalším výzkumu jsme zjišťovali, jak hodnotí přípravné vzdělávání učitelé, kteří již působili ve školské praxi na 2. stupni základních škol. Profesní přípravu hodnotili převážně učitelé, kteří studovali v nestrukturovaných studijních programech. Šetření jsme komparovali s hodnocením studentů. Dále nás zajímaly názory učitelů na jejich další vzdělávání.

Šetření proběhlo v r. 2009, je rozděleno do dvou částí:

A) 273 fakultních učitelů, dotazníkové šetření

B) 32 fakultních učitelů, rozhovory

Cílem prezentovaných šetření bylo:

- 1) Zjistit, jak hodnotí přípravné učitelské vzdělávání 2. stupně základních škol získané na pedagogických fakultách učitelé, kteří působí ve školské praxi: hodnocení profesní přípravy ve složce oborově předmětové, oborově didaktické a pedagogicko-psychologické, názory na časové zařazení pedagogické praxe.
- 2) Zjistit názory učitelů na jejich další vzdělávání (oblasti realizace dalšího vzdělávání, přínosnost).

A) Dotazníkové šetření

Uplatněnou základní metodou výzkumu bylo šetření realizované v září a říjnu 2009, výzkumným nástrojem byl modifikovaný dotazník 3 (příloha 11). Vyhodnoceny byly odpovědi 273 respondentů, 223 žen (81,7 %), 50 mužů (18,3 %), tab. 25; podrobněji kap. 3.3 (soubor V.A). Část výsledků byla zveřejněna (Wernerová, 2011a).

Tabulka 25: Počty absolventů hodnoceného přípravného vzdělávání na pedagogických fakultách v ČR, N=273, (fakultní učitelé, 2009)

ukončení	celkem	ženy	muži	UHK	UJEP	UK	TUL	ostatní
1968-1989	133	114	19	35	39	36	0	23
1990-2006	140	109	31	40	31	11	37	21
	273	223	50	75	70	47	37	44

Ukončení tj. přípravného vzdělávání, UHK: Univerzita Hradec Králové, UJEP: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, UK: Univerzita Karlova v Praze, TUL: Technická univerzita v Liberci, ostatní: Masarykova univerzita v Brně, Západočeská univerzita v Plzni, Univerzita Palackého v Olomouci, Ostravská univerzita, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Výsledky výzkumu

Učitelé hodnotili zpravidla přípravu dvou předmětů své aprobační kombinace (celkem 533 vyjádření k přípravě na jednotlivé předměty). Uváděli pohled na výuku za svých studií i názory na připravenost praktikujících studentů vykonávat profesi (odpovídali zkušenosti učitelé, kteří vedli souvislé praxe). Dotazníky byly vyhodnoceny odděleně pro dvě období: rok ukončení studia 1968-1989 (dále 1968-1989) a rok ukončení studia 1990-2006 (dále 1990-2006); souhrnně jsou výsledky uvedeny v případě shodnosti výpovědí respondentů v obou sledovaných obdobích. Souhrnné hodnocení oborově předmětové, oborově didaktické a pedagogicko-psychologické přípravy na pedagogických fakultách v období před revolucí a v období po revoluci vyjadřuje tabulka č. 26. Nejčastější výpovědi byly uspořádány dle pořadí četnosti uvádění. Hodnocení přípravy na vybraných pedagogických fakultách (Univerzita

Hradec Králové, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem²⁷, Univerzita Karlova v Praze, Technická univerzita v Liberci²⁸) v letech 1968-1989 a 1990-2006 vyjadřují tabulky 27-29. Tabulka 30 uvádí dostatečnost časové dotace pedagogické praxe v učebním plánu (dle vyjádření učitelů).

Tabulka 26: Hodnocení profesní přípravy na pedagogických fakultách v ČR učiteli (2009), 273 učitelů, 533 výpovědí k přípravě na aprobační předměty; procentuální vyjádření

N=	oborově předmětová		oborově didaktická		pedagogicko- psychologická	
	261	272	261	272	133	140
rok ukončení	68-89	90-06	68-89	90-06	68-89	90-06
1 velmi dobře	37,9	39,3	16,5	23,5	15,0	8,6
2 dobře	46,7	50,0	60,2	44,9	48,1	49,3
Σ (1+2)	84,6	89,3	76,7	68,4	63,1	57,9
3 dílčí výhrady	11,1	7,4	15,3	24,3	18,0	20,7
4 vážné výhrady	4,2	3,3	8,0	7,4	18,8	21,4
Σ (3+4)	15,3	10,7	23,3	31,7	36,8	42,1
rozsah hodin v učebním plánu	dostačující		71,6	70,2	67,7	75,7
	nedostačující		28,4	29,8	32,3	24,3

Nejčastěji uváděné výhrady k **oborově předmětové přípravě**: Příprava příliš odborná, odtržená od reality ZŠ, nepoužitelná v praxi. Málo světové literatury. 1968-1989: obsah studia poplatný době – v duchu marxismu-leninismu (občanská výchova, dějepis aj.). 1990-2006: chyběla literatura a dějiny po roce 1945.

Tabulka 27: Hodnocení oborově předmětové přípravy na vybraných pedagogických fakultách učiteli (2009), N=445; procentuální vyjádření²⁹

rok ukončení N=	1968-1989			1990-2006			
	UHK 68	UJEP 74	UK 72	UHK 78	UJEP 60	UK 21	TUL 72
1 velmi dobře	27,9	35,1	43,1	34,6	30,0	33,3	48,6
2 dobře	55,9	45,9	50,0	60,3	58,3	38,1	40,3
Σ (1+2)	83,8	81,0	95,1	94,9	88,3	71,4	88,9
3 dílčí výhrady	13,2	12,2	4,2	5,1	8,3	19,0	6,9
4 vážné výhrady	2,9	6,8	2,8	0	3,3	9,5	4,2
Σ (3+4)	16,1	19,0	7,0	5,1	11,6	28,5	11,1

N=počet hodnocených aprobačních předmětů

UHK: Univerzita Hradec Králové, UJEP: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, UK: Univerzita Karlova v Praze, TUL: Technická univerzita v Liberci, ostatní: Masarykova univerzita v Brně, Západočeská univerzita v Plzni, Univerzita Palackého v Olomouci, Ostravská univerzita, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Nejčastěji uváděné výhrady k **oborově didaktické přípravě**: Převaha teoretických znalostí, odtržení přípravy od reality ZŠ, znalostní stránka předmětu převažovala didaktickou, absence

²⁷ UJEP - označení pro ústeckou Pedagogickou fakultu i před rokem 1990.

²⁸ TUL – Pedagogická fakulta založena v r. 1990.

²⁹ Problematická je srovnatelnost těchto zjištěných údajů vzhledem k tomu, že na různých fakultách byli připravováni studenti v různých variantách (2. a 3. stupeň zvlášť nebo v kombinaci).

některých oblastí didaktiky a metodiky; chyběla příprava na práci s žáky s problémy. 1990-2006: malý počet náslechoových hodin a rozborů; málo práce s učebnicí ZŠ. Oborová didaktika byla často uváděna jako dostačující pouze hodinovou dotací v učebním plánu, nikoliv obsahovým zaměřením.

Tabulka 28: Hodnocení oborově didaktické přípravy na vybraných pedagogických fakultách učiteli (2009), N=445; procentuální vyjádření

rok ukončení N=	1968-1989			1990-2006			
	UHK 68	UJEP 74	UK 72	UHK 78	UJEP 60	UK 21	TUL 72
1 velmi dobře	14,7	9,5	25,0	18,0	11,7	38,1	30,6
2 dobře	64,7	48,6	66,7	55,1	58,3	23,8	34,7
Σ (1+2)	79,4	58,1	91,7	73,1	70,0	61,9	65,3
3 dílčí výhrady	14,7	27,0	8,3	24,4	20,0	38,1	25,0
4 vážné výhrady	5,9	14,9	0,0	2,6	10,0	0,0	9,7
Σ (3+4)	20,6	41,9	8,3	27,0	30,0	38,1	34,7
<i>r. dostačující</i>	76,5	52,7	83,3	79,5	63,3	76,2	62,5
<i>r. nedostačující</i>	23,5	47,3	16,7	20,5	36,7	23,8	37,5

r. = rozsah hodin v učebním plánu; N=počet hodnocených aprobačních předmětů

Nejčastěji uváděné výhrady k **pedagogicko-psychologické přípravě**: Příprava příliš teoretická, zidealizovaná; nedostatek praktických návodů, konkrétních příkladů. 1968-1989: málo informací o žácích s problémy (specifické poruchy učení). Příprava dostačující vzhledem k tehdejší kázi dětí, nedostatečná z pohledu současné situace ve školství. 1990-2006: málo přípravy na kázeňské problémy – chyběla větší pozornost problémům dnešních dětí (vulgarita, šikana).

Časová dotace pedagogicko-psychologické přípravy vymezená v učebním plánu byla dostačující, pokud se týkala obecného na využití v praxi málo zaměřeného vzdělávání.

Tabulka 29: Hodnocení pedagogicko-psychologické přípravy na vybraných pedagogických fakultách učiteli (2009), N=229; procentuální vyjádření

rok ukončení N=	1968-1989			1990-2006			
	UHK 35	UJEP 39	UK 36	UHK 40	UJEP 31	UK 11	TUL 37
1 velmi dobře	14,3	7,7	25,0	10,0	9,7	0,0	10,8
2 dobře	42,9	43,6	58,3	57,5	38,7	45,5	51,4
Σ (1+2)	57,2	51,3	83,3	67,5	48,4	45,5	62,2
3 dílčí výhrady	22,9	17,9	11,1	15,0	22,6	27,3	24,3
4 vážné výhrady	20,0	30,8	5,6	17,5	29,0	27,3	13,5
Σ (3+4)	42,9	48,7	16,7	32,5	51,6	54,6	37,7
<i>r. dostačující</i>	71,4	53,8	77,8	77,5	71,0	90,9	70,3
<i>r. nedostačující</i>	28,6	46,2	22,2	22,5	29,0	9,1	29,7

r. = rozsah hodin v učebním plánu; N=počet učitelů

Časová dotace pedagogických praxí v učebním plánu byla souhrnně hodnocena jako dostačující pouze dvěma pětinaми učitelů, a to v obou časových obdobích; hodnocení na vybraných pedagogických fakultách uvádí tab. 30.

Tabulka 30: Dostatečnost časové dotace pedagogické praxe v učebním plánu na pedagogických fakultách dle hodnocení učitelů, N=273; procentuální vyjádření

ukončení N=	1968-1989				1990-2006				
	CELK	UHK	UJEP	UK	CELK	UHK	UJEP	UK	TUL
	133	35	39	36	140	40	31	11	37
<i>r. D</i>	62,4	62,9	64,1	58,3	60,0	70,0	58,1	81,8	56,8
<i>r. N</i>	37,6	37,1	35,9	41,7	40,0	30,0	41,9	18,2	43,2

r. D = rozsah hodin v učebním plánu dostačující; r. N = rozsah hodin nedostačující; CELK = celkem na všech hodnocených pedagogických fakultách v ČR

Učitelé si nejvíce na přípravném učitelském vzdělávání cenili, tj. pro jejich následnou učitelskou praxi bylo nejpřínosnější (nejčastěji uváděné):

Ukončení studia v letech 1968-1989:

1. Praxe na základních školách – seznámení s prostředím školy, práce s žáky, rozbor hodin, zkušenosti učitelů z praxe (52,6 %).
2. Osobnosti vyučujících na fakultě - odborný a lidský přístup, nadhled, zájem o profesi (21,8 %).
3. Oborově didaktická příprava, metodika (18,0 %).
4. Odborné teoretické znalosti (15,8 %).

Ukončení studia v letech 1990-2006:

1. Praxe na základních školách – kontakt s realitou školy, žákem, rady učitelů z praxe, zkušenost s různými školami (46,4 %).
2. Oborově didaktická příprava, metodika, náměty zaměřené do praxe (27,1 %).
3. Odborné teoretické znalosti (22,1 %).
4. Osobnosti vyučujících na fakultě, znali problémy z praxe (12,1 %).

Hlavní problémy v přípravném vzdělávání dle vyjádření učitelů (nejčastěji uváděné):

1968-1989:

1. Teoretické znalosti nevyužitelné v praxi na ZŠ (34,6 %).
2. Nedostatečná motivace pro výkon budoucího povolání - řada studentů studuje pouze pro získání vysokoškolského titulu (mj. chybí finanční motivace nastoupit do praxe); (21,1 %).
3. Nedostatečná příprava na kázeňské problémy vzhledem k současné mládeži, nepřipravenost na zvládání zátěžových situací (15,0 %).
4. Málo pedagogické praxe (15,0 %).

1990-2006:

1. Teoretické znalosti nevyužitelné v praxi ZŠ - vysoká odbornost nereflktující reálné potřeby žáků, ochuzená témata probíraná v ZŠ (35,8 %).
2. Málo pedagogické praxe (20,7 %).
3. Nízká úroveň didaktické přípravy (15,7 %).
4. Nedostatečná motivace pro výkon budoucího povolání (14,3 %).
5. Nedostatečná příprava na kázeňské problémy žáků i na jednání s problémovými rodiči (12,1 %).

Učitelé navrhovali zařadit či zvětšit rozsah předmětů, či obsahové zaměření předmětů, do přípravného vzdělávání, možnosti reformy studia (nejčastěji uváděné):

Zaměřit obsah předmětů na využitelnost v praxi (více oborově didaktiky zaměřené do praxe, pedagogicko-psychologické přípravy).

Více pedagogické praxe v ZŠ.

Prevence sociálně patologických jevů, práce s žáky s výchovnými problémy (kázeň, agresivita, šikana aj.); komunikace s žáky, jednání s rodiči.

Výuka integrovaných žáků (specifické poruchy učení, specifické poruchy chování aj.).

Rétorika, český jazyk - pro všechny aprobační (mluvní projev, pravopis).

Využití výpočetní techniky, moderní didaktická technika, interaktivní pomůcky.

Školní administrativa; právní předpisy.

Vyučující na VŠ by měli mít zkušenosti z praxe ZŠ, vycházet z reálné situace ve školství a předpokládat problémové žáky.

1968-1989: zpřísnění výběru studentů, přijímat mj. jen ty, co chtějí nastoupit do školství (tj. zavázat se, že nastoupí učit).

1990-2006: příprava na práci s Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání (RVP ZV), školními vzdělávacími programy (ŠVP), rozvoj klíčových kompetencí; alternativní metody, formy práce, aktivní učení.

Součástí šetření bylo zjistit **názory učitelů na možnost zařazení pedagogické praxe od počátku studia** (tab. 31).

Tabulka 31: Vyjádření učitelů - možnost zařadit pedagogickou praxi od 1. roč. studia na PedF, N=273; procentuální a statistické vyhodnocení dat

Ukončení	1968-1989		1990-2006		CELKEM	
	N = 133	%	N = 140	%	N = 273	%
Kladné	99	74,4	113	80,7	212	77,7
Záporné	30	22,6	25	17,9	55	20,1
Nedovedu posoudit	4	3,0	2	1,4	6	2,2

Ukončení	N	χ^2	p	signif.
1968-1989	133	1,55	0,21	-
1990-2009	140			

Jednoznačně kladné vyjádření vs. záporné (a nedovedu posoudit).

signif.: statistická významnost

- statistická významnost neprokázána

Učitelé, kteří nesouhlasili se zařazením praxe do studia od prvního ročníku, často uváděli výuku realizovanou studenty.

Důvody vhodnosti zařazení pedagogické praxe od 1. ročníku studia na VŠ uváděné učiteli:

Ukončení studia respondentů do r. 1989, kladné vyjádření: 74,4 %

Představa o zvoleném oboru, představa reality třídy, školy (33,8 %)

Kontakt s dětmi, komunikace s dětmi (11,3 %)

Propojení teorie s praxí, větší sepestí s výchovným procesem (didaktika, metodika), (8,3 %)

Student zváží své možnosti a předpoklady vykonávat toto povolání, včasné pochopení profesní náročnosti – nevzdělávat ty, kteří nechtějí učit, motivace či demotivace ke studiu (5,3 %)

Přímá práce s dětmi, získávání dovedností a návyků (2,3 %)

Řešení problémů s žáky od počátku studia (2,3 %)

Čím delší praxe v průběhu studia, tím menší problémy ve vlastní práci učitele

Pomoc zkušených pedagogů, předávání zkušeností

Oslabení ostychu z výstupu před dětmi

Ukončení studia po r. 1990, kladné vyjádření: 80,7 %

Seznámení s realitou a prostředím školy, vlastní zkušenost (33,6)

Kontakt s žáky, učiteli (11,4 %)
 Možnost analyzovat své schopnosti na tuto práci od počátku studia (7,9)
 Spojení teorie s praxí (3,6 %)
 Osvojování pracovních návyků (2,1 %)
 Motivace, studenti budou mít o psychologii, didaktiku aj. větší zájem (2,2 %)
 Získání schopnosti reagovat, řešit problémy
 Příprava na práci s dětmi by měla probíhat s dětmi
 Postupná příprava na profesi
 Postupné vybudování si vztahu k učitelství
 Využít studenty jako asistenty

Ukončení studia do r. 1989, záporné vyjádření: 22,6 %

Nedostatek znalostí, předmětové odbornosti, chybí pedagogicko-psychologická příprava (12,0 %)
 Zahlcení škol a učitelů studenty (3,8 %)
 Někteří studenti by opustili předčasně studium (2,3 %)
 Příliš mladí, nezkušení
 Opravdový zájem o práci učitele se u studentů objeví později
 Student si zvyká na vysokoškolský způsob studia
 Příliš malý věkový rozdíl mezi žáky a učitelem

Ukončení studia po r. 1990, záporné vyjádření: 17,9 %

Nejprve získat teoretické znalosti: pedagogika, psychologie, didaktika (8,6 %)
 Nízký věk, nezralost studentů (2,9 %)
 Velké množství studentů na praxích
 Potřeba studenta v klidu studovat

Tři čtvrtiny učitelů se kloní ke vhodnosti zařazení praxe od počátku studia, uvědomují si pozitiva prolínání teorie a praxe. Učitelé s ukončeným studiem učitelství v letech 1990-2006 zaujali o 6,3 % pozitivnější postoj k zařazení praxe od počátku studia než učitelé starší (nebyla ale zjištěna statistická významnost rozdílu). Výše uvedené souvisí s otázkou realizace (či spíše nerealizovatelnosti postupného zařazování praxe) za současných stávajících strukturovaných programů učitelství, neboť bakalářské programy jsou koncipovány jako teoretické, neučitelské.

Součástí našeho šetření bylo zjistit **názory učitelů na jejich další vzdělávání**. Dalšího vzdělávání učitelů (kurzů, školení) se účastnilo, dle vyjádření učitelů, 96,2 % učitelů se získanou kvalifikací v letech 1968-1989 a 95,7 % se získanou kvalifikací v letech 1990-2006. Oblasti dalšího vzdělávání, kterých se učitelé nejčastěji účastnili:

1. Předměty, které vyučovali aprobovaně či neaprobovaně – poznatky z oboru, didaktika, metodika (1968-1989: 64,0 %; 1990-2006: 49,3 %).
2. Výchovné poradenství, pedagogická psychologie, prevence sociálně patologických jevů (1968-1989: 31,6 %; 1990-2006: 21,4 %).
3. Výpočetní technika, moderní didaktická technika, interaktivní pomůcky (1968-1989: 17,3 %; 1990-2006: 14,3 %).
4. 1968-1989 (pořadí četnosti uvádění): práce s integrovanými žáky, RVP ZV, ŠVP, alternativní, nové metody výuky, cizí jazyky, management, výuka žáků jiných kultur, multikulturní výchova.
 1990-2006: alternativní, nové metody práce, práce s integrovanými žáky, RVP ZV, ŠVP, cizí jazyky.

Učitelé se vyjadřovali k přínosnosti dalšího vzdělávání učitelů, upozorňovali, že velmi záleží na tom, zda jsou kurzy dobře připraveny: Velmi důležité profesně, aktuální informace, současné trendy, rozšiřují obzory, obohacují výuku, nové náměty, metody, přístupy, modernizace výuky, motivace, získávání didaktických materiálů, náměty do hodin i pro chod školy (1968-1989: 37,6 %; 1990-2006: 47,1 % učitelů); výměna zkušeností mezi pedagogy; přednášejí lidé z praxe.

Učitelé uváděli oblasti dalšího vzdělávání, které by nejvíce uvítali (pořadí četnosti uvádění) - 1968-1989: kurzy, semináře, školení ponejvíce v oborech aprobace (12,8 %); výpočetní technika, moderní didaktická technika; výchovné problémy, pedagogická psychologie. 1990-2006: ponejvíce v oborech aprobace (21,4 %); výchovné problémy, pedagogická psychologie; výpočetní technika, moderní didaktická technika; cizí jazyky; RVP ZV, ŠVP.

Další vzdělávání učitelů nevívalo: 11,3 % učitelů se studiem ukončeným v letech 1968-1989, se studiem ukončeným v letech 1990-2006: 2,9 % učitelů. Jako důvody uváděli vysoký věk, časové a finanční možnosti, náročnost učitelské práce (vytíženost zaměstnáním).

B) Rozhovor s učiteli z praxe

Rozhovor (interview) byl použit jako doplňující metoda získávání informací, pro hlubší zkoumání problematiky učitelské přípravy. Využity byly výsledky vědeckovýzkumných aktivit studentů Učitelství pro 2. st. ZŠ – zjišťování názorů učitelů - řízené rozhovory studentů s učiteli z oblasti pedeutologické problematiky (hodnocení přípravného vzdělávání učitelů). Studenti v rámci absolvování speciálního metodologického semináře asistovali při pedagogickém výzkumu. Celkem se zúčastnilo 16 studentů, vedli 32 rozhovorů (26 žen a 6 mužů) – s učiteli, kteří absolvovali studia Učitelství pro 2. st. ZŠ (ZŠ/ŠŠ). Charakteristika respondentů podrobněji kap. 3.3 (soubor V.C). Učitelé povětšinou vedli souvislé praxe studentů – hodnotili z pohledu svého studia a z pohledu fakultního učitele při vedení studentů na praxi. Zaznamenávání rozhovorů proběhlo přímým zapisováním odpovědí při vedení rozhovoru, využity byly i přepsané nahrávky rozhovorů. Zápořem byla povrchnost zjištění některými studenty, nedokázali proniknout doplňujícími otázkami do hloubky, podstaty problému. Strukturu rozhovoru obsahuje příloha č. 16.

Nutno zohlednit, že učitelé 2. stupně ZŠ hodnotili přípravné učitelské vzdělávání na různých pedagogických fakultách, různých katedrách, výuku různých vysokoškolských učitelů a i hodnotící učitelé (bývalí studenti) byli odlišných nároků, názorů. Odpovědi učitelů byly proto značně rozporuplné.

Studium respondentů bylo ovlivněno politickou situací, a to jak z hlediska možnosti studovat, tak obsahovou náplní studia: „*Já jsem maturovala v roce 1969. Náš ročník byl bohužel politicky pronásledovaný, protože jsme na gymnáziu projevovali nesouhlas s okupací. To byly různé akce, jako např. majáles. Pedagogickou fakultu jsem původně studovat nechtěla, ale byla to moje jediná možnost vůbec něco vystudovat. Náš celý ročník dopadl podobně – studovali jsme učitelství, protože jsme z politických důvodů nebyli přijati na jiné obory.*“ (žena, 57 let, 34 let učitelské praxe, PedF UJEP Ústí nad Labem, ukončení 1975, NJ-RJ) „*My se učili přehršle komunismu, vědeckého materialismu, marxismu-leninismu. Mnohé mé spolužáky to odradilo od studia. Abych se sama přiznala, nechybělo mnoho a studia bych zanechala ze stejných důvodů.*“ (žena, 53 let, 25 let praxe, PedF UK, ukončení 1982, ČJ-OV)

Učitelé oceňovali přínosnost oborově předmětové přípravy často až s odstupem času od studia: „*Až praxe mi ukázala – například jsem si myslela, že se musíme učit věci, které v životě nebudu na základní škole potřebovat. A ukázalo se, že to bylo dobře, že to bylo dost do hloubky probíráno, protože kolikrát vyvstane i dneska situace, kdy opravdu vidím, že to*

potřebuju, protože ty děti už jsou dneska daleko zvědavější. Takže bylo dobře, že člověk získal ty základy daleko hlubší.“ (žena, 52 let, 29 let praxe, UK Praha, ukončení 1980, ČJ-DĚ) „Výhrady jsme měli ... Ale neměli jsme tenkrát pravdu ... říkali jsme si, ježíš, proč se máme učit, když budeme učit na základní škole, takový matematický hrůzy, no ale pak časem člověk pozná, že ono to není tak špatný vědět něco jako víc, ale to tenkrát ... to studenti vždycky remcaj, co si budeme povídat ... dycky se jim něco nelíbí ... ale po týdle stránce jo, ale přece jenom člověk, a toho připraví až praxe, nebo to na ten kontakt s dětmi ... vono to učit jednou za 14 dní, půl roku, nebo i rok, to je ... to není nic, prostě.“ (žena, 65 let, 44 let praxe, PedF UJEP, ukončení 1968, MA-FY) Někteří učitelé uváděli výhrady k oborově předmětové přípravě, především co se týče přílišné odbornosti a na základní škole nevyužitelných znalostí: „Pedagogická fakulta odjakživa soutěžila s filosofickou fakultou Univerzity Karlovy a snažila se jí vyrovnat. To jsme bohužel značně pociťovali ve všech lingvistických a literárních předmětech, kde jsme byli připravováni nesmírně pečlivě, avšak nesmyslně do hloubky. Ani středoškolský učitel by většiny znalostí nevyužil.“ (žena, 33 let, 8 let praxe, PedF UK, AJ-DĚ) „Zde se domnívám, že hloubka požadovaných znalostí byla naprosto neadekvátní k profesi, na níž jsme se připravovali. 80 % nabytých vědomostí z literatury a lingvistiky mohl člověk po státnicích s klidem zapomenout, jelikož se jednalo o takové detaily, které by člověk mohl upotřebit jen tehdy, věnoval-li by se oné disciplíně na vědecké úrovni.“ (žena, 33 let, 8 let praxe, PedF UK, AJ-DĚ) „V českém jazyce jsem byla připravena odborně až moc, ale chyběla příprava na budoucí povolání. Spíše nás připravovali na další studium, jako kdybychom měli být odborníci na český jazyk, bohemisté a ne učitelé.“ (žena, 38 let, 14 let praxe, PedF UJEP, ukončení 1994, ČJ-OV) Učitelé poukazovali na nutnost propojení teorie s praxí: „Nelze oddělit jedno od druhého. Prostě já jsem přesvědčená, že učitel musí být dobrý odborník, a aby byl dobrý odborník ... pak může být teda dobrým kantorem. Takže vobojí je naprosto jednoznačně spjato jedno s druhým. Nelze dělat jenom pedagogiku bez odbornosti a nelze dělat odbornost bez pedagogiky.“ (muž, 64 let, 42 let praxe, PedF UJEP, ukončení 1968, CHE-Základy průmyslové výroby)

Dále byla hodnocena oborově didaktická příprava, některé z kladných vyjádření: „Po stránce didaktické si myslím, že jsme byli velmi dobře vzděláni. Učili nás opravdové capacity. Tehdejší autoři učebnic českého jazyka. Metodikám jsme se velmi věnovali.“ (žena, 57 let, 30 let praxe, PedF UHK, ukončení 1978, OV-ČJ) Avšak daleko více vnímali oborově didaktickou přípravu záporně, především z pohledu nevyužitelnosti v praxi: „Tam jsme se učili fůru pouček, a taky záleželo na tom, kdo přednášel, kdo vedl semináře. Někdo to udělal zábavnou formou a dozvěděli jsme se vod něj víc konkrétních příkladů a někdo nám diktoval, definice jedna, definice dvě a tak dále. To bylo dost hrozný.“ (žena, 65 let, 44 let praxe, PedF UJEP, ukončení 1968, MA-FY) „Po stránce oborově didaktické jsme nebyli připravováni téměř vůbec, bych řekla. To mi hodně chybělo. Vyloženě teda bylo všechno soustředěno na ten předmět, coby předmět, obsahově. Ale co se týče didaktiky, metodiky, to teda moc ne. V češtině jsme něco měli, ale bylo toho hrozně málo. Ať to byla mluvnice, ať to byl sloh, ať to byla literatura, didaktiku jsme měli, ale hrozně málo, nedostatečně, spíš to byly přednášky, ale abychom si něco vyzkoušeli třeba na semináři, abychom si sami připravovali hodinu, takovou modelační hodinu, a učit třeba svoje spolužáky, to tam vůbec prostě tohleto nebylo. My jsme se učili za pochodu, když jsme chodili na praxi, jsme to museli odkoukat od těch cvičných učitelů, ale to, co by bylo ve škole, to nám chybělo. I když jsem potom přišla do praxe, tak jsem se víceméně učila až za pochodu. I didaktika dějepisu byla, ale velice málo.“ (žena, 52 let, 29 let praxe, UK Praha, ukončení 1980, ČJ-DĚ) „Většina didaktické přípravy vůbec nebrala v úvahu fakt, že žáci, se kterými již řadu let pracuji, jsou většinou velice neukáznění a o své vzdělání takřka nejeví zájem. Některé metody a postupy jsou tedy absolutně nerealizovatelné.“ (muž, 41 let, 18 let praxe, PedF UJEP, ukončení 1991, MA-FY) Učitelé poukazovali na nedostatek dotace hodin oborových didaktik v učebním plánu

v průběhu studia: „*Na přesný rozsah hodin si již nepamatuji, ale dle mého názoru měla být didaktická příprava posílena na úkor přípravy odborné.*“ (muž, 41 let, délka praxe 18 let, PedF UJEP, ukončení 1991, MA-FY) „*Jak už jsem říkala, bylo jí velmi málo, snad asi jen jeden nebo dva semestry a to je moc málo. Mělo by to být nejméně čtyři semestry. A bylo by dobré, kdyby součástí byly i náslechy a pak rozbor s oborovým didaktikem.*“ (žena, 33 let, 8 let praxe, PedF UK, AJ-DĚ) Pokud učitelé uváděli dostatek hodinové dotace, poukazovali často na nedostačivost, co se týká obsahu oborových didaktik, pedpsy přípravy zaměřené na využití v praxi základních škol: „*Všechno bylo založeno na vědeckém zkoumání, nic nebylo zaměřeno na konkrétní činnost učitele. Tudíž ani nebylo potřeba, aby těch hodin bylo víc...*“ (žena, 49 let, 25 let praxe, PedF UJEP, ukončení 1984, ZE-RJ)

Učitelé si uvědomovali důležitost pedagogicko-psychologické přípravy a oceňovali, pokud byla příprava zaměřená přímo na řešení situací z praxe: „*Nemám žádné výhrady. Tyto předměty byly u studentů velice oblíbené. Nacvičovali jsme i určité vzorové situace, třeba rvačku ve třídě, a pak jsme si museli vyzkoušet naši reakci. No kluci třeba sehráli rvačku a já jako budoucí učitelka jsem to musela nějakým způsobem vyřešit.*“ (žena, 52 let, 29 let praxe, UK Praha, ukončení 1980, ČJ-DĚ) Výpovědi byly však velmi často záporné, týkaly se přílišného teoretizování přípravy: „*Jednak se domnívám, že hodin bylo zbytečně moc a některé byly skutečně zbytečné. Nedomnívám se totiž, že by učiteli jakkoli pomohlo v jeho profesi znát například dějiny pedagogicko-psychologických oborů. Dva roky strávené zbytečným biflováním takovýchto předmětů považuji za naprosto přehnané. Navíc si myslím, že kondenzování těchto předmětů do prvních dvou let studia studenty spíše demotivuje a navíc ani není možné, aby si své znalosti uchovali po další tři roky bez jakéhokoli procvičování.*“ (žena, 33 let, 8 let praxe, PedF UK, AJ-DĚ) „*Pedagogickou a psychologickou přípravu považuji za naprosto nedostatečnou. Přes samou teorii jsme se nedostali k praktickým problémům, které musí učitel řešit.*“ (žena, 57 let, 34 let praxe, PedF UJEP, ukončení 1975, NJ-RJ) „*Tedy moc teorie a málo praxe. Studenti neumí moc řešit konfliktní situace ve třídě. Tady bych zdůraznila nutnost praktického nácviku modelových situací. Navíc mají z učení strach, ale to je normální ... Měli jsme vědce, kteří všechno rozpitvávali teoreticky.*“ (žena, 57 let, 34 let praxe, PedF UJEP, ukončení 1975, NJ-RJ) Slovy Blížkovského (1995): Budoucí učitelé se učí hlavně o učivu, mnohem méně se učí o učení, o vzdělávání, o výchově, o žácích, o učitelství, o škole a zcela nedostatečně se učí učit, vzdělávat a vychovávat, pedagogicky jednat a řešit reálné výchovně vzdělávací situace. Poukazují i na (ne)připravenost současných studentů, které vedou na praxích: „*Přijdou vzdělání po stránce vysoké odbornosti v daném předmětu, ale ne v oblastech administrativy, přístupu k žákům, řešení problémů, řešení výchovných problémů a tak podobně.*“ (žena, 45 let, 20 let praxe, UK Praha, ukončení 1991, MA-Základy techniky) Taktéž ve výzkumu Havlíka (2002) názorů mladých učitelů do 30 let na jejich vysokoškolskou přípravu byla nejčastěji oceněna předmětová odbornost, ale kriticky posuzována připravenost na každodennost života školy. Ve skupině učitelů VVP absolventi hodnotili v 90 % oborovou přípravu jako výbornou a velmi dobrou, didaktickou pak v 53 %. Ve spojení s učiteli 1. stupně teoretickou 82 % jako výbornou a velmi dobrou, psychologickou 56 %, pedagogickou 53 %. Dle šetření Chrásky (1994), který sledoval názory učitelů 2. stupně ZŠ na důležitost jednotlivých dílčích vědomostí nebo dovedností z pedagogiky (1992/93), učitelé jednoznačně preferovali pedagogické vědomosti (dovednosti) mající vztah k jejich didaktické činnosti a dále vědomosti (dovednosti) související s výchovou žáků oproti obecným vědomostem z pedagogiky, vědomostem z dějin pedagogiky a vědomostem (dovednostem) z pedagogické diagnostiky. Jak autor konstatuje, některé vědomosti a dovednosti, které jsou zdánlivě bez přímého vztahu k praktické učitelské činnosti, mohou značně formovat osobnost učitele a tím ovlivňovat jeho další učitelské schopnosti. Je možné, že určitý poznaček učitelé odmítají jen proto, že si jeho význam ne plně uvědomují, nebo že se jim předkládal v nepoužitelné podobě.

Učitelé se dále často vyjadřovali k osobnosti vysokoškolského pedagoga (velmi záleželo na tom, kterými učiteli byly předměty odpřednášeny). Oceňovali mj. vhléd, zkušenosti vysokoškolských pedagogů z praxe základních (středních) škol, a to hlavně v oborové didaktice a pedagogicko-psychologické přípravě: „*Myslím si, že po odborné stránce – jak češtiny, tak dějepisu – jsme připraveni byli. Měli jsme teda i učitele, kteří byli ve svém oboru opravdu uznávanými kapacitami. Sice už byli starší, mnozí v důchodovém věku, ale měli za sebou jak pedagogickou praxi, tak publikační činnost, takže po téhle stránce jsme byli připraveni velice dobře.*“ (žena, 52 let, 29 let praxe, UK Praha, ukončení 1980, ČJ-DĚ) „*To byli všechno vlastně praktici, takže vycházeli z praxe. Oni nám říkali přímo konkrétní případy, které oni zažili. Takže to bych řekla, že po této stránce jsme byli velice dobře připravováni.*“ (žena, 52 let, 29 let praxe, UK Praha, ukončení 1980, ČJ-DĚ) „*Na didaktické semináře by měli být učitelé, kteří zrovna teď učí a na VŠ mají jen částečný úvazek. Na každý předmět by měl připravovat takový člověk, aby mohl mluvit ze své zkušenosti.*“ (žena, 49 let, 25 let praxe, PedF UJEP, ukončení 1984, ZE-RJ) Jak uvádí Vašutová (2000), na učitelských fakultách je zastoupeno s původní učitelskou profesí podstatně méně vysokoškolských učitelů, než na jiných profesních fakultách (např. lékařské fakultě). V existujícím integrovaném modelu učitelské přípravy to ani není možné nebo žádoucí. Jak dále autorka uvádí, co však lze vnímat jako problém učitelských fakult a jejich učitelů, je znalost profese, na níž připravují své studenty, znalost jejího vzdělávacího kontextu, postoj k této profesi a identifikace s fakultou a stavovská soudržnost.

Respondenti vyzdvihovali též osobnost učitele, který je vedl při praxi na ZŠ: „*Praxe bylo málo, ale to už je dávno, takže si moc nepamatuji, jak jsme to měli. Ale hodně tenkrát záleželo na učitelích, kteří vedli jednotlivé hodiny. Byli pečliví a procházeli s námi krok za krokem přípravy, zdůrazňovali, co je třeba udělat jinak.*“ (žena, 58 let, 37 let praxe, UK Praha, ukončení 1973, RJ-DĚ) Značný podíl na rozvoji osobnosti studenta přikládali také studentovi samému: „*Myslím, že spíše záleží na osobnosti budoucího učitele.*“ (žena, 57 let, 34 let praxe, PedF UJEP, ukončení 1975, MA-TV)

Názory učitelů na zařazení praxe (uvádějící formou) do studijního plánu již od počátku studia na pedagogické fakultě byly rozličné; z kladných vyjádření (které převažovaly): „*Je to velmi dobré. Student zjistí, co ho čeká a uvědomí si, jak je tato profese náročná. Podle mého názoru i zjistí, zda se na danou profesi hodí.*“ (žena, 53 let, 25 let praxe, PedF UK, ukončení 1982, ČJ-OV) „*Určitě by to bylo vhodné. Přece jen se jedná o pedagogickou fakultu, která má připravovat budoucí učitele, a učit se nikdo nenaučí jinak, než opět učením. My jsme měli první praxi až ve čtvrtém ročníku a to v tak malé míře, že to bylo spíše formalitou k získání zápočtu, než aby to představovalo pomoc do budoucna.*“ (žena, 33 let, 8 let praxe, PedF UK, AJ-DĚ) Negativní vyjádření k zařazení praxe od počátku studia náslechovou formou plynuly převážně z obav, že by se „zahltily“ školy praktikujícími studenty, či z obav nepřipravenosti či nezralosti studentů nižších ročníků, či z nepochopení záměru (předpokládali od prvního ročníku nechat vyučovat studenty), či ze současného zaměření pedagogických fakult (nejen k učitelství): „*Je třeba si pořád připomínat, že pedagogická fakulta je nejen pro učitele, třeba ji chtějí studovat i ti, kteří nechtějí učit. Navíc v prvním ročníku by praxe spíše odradily nadšence.*“ (muž, 27 let, 2 roky praxe, PedF UK, DĚ-Základy společenských věd)

Učitelé vyjadřovali společenské nedocenení profese a mnohdy kritické ohodnocení veřejností (přes její vysokou náročnost zvl. psychickou): „*Myslím si, že ... stále přetrvává pocit veřejnosti, že učitelské povolání ... je něco ...co je jaksi takňák bokem ... a bohužel ... chodí studenti, kteří se nedostanou na jiné vysoké školy. To už musí bejt výjimka, že se hlásí člověk, kterej opravdu o tu kantořinu má zájem a je to potom na těch lidech znát. V tom ... jak se připravují na vyučování, jak studují a uvědomují si tu i důležitost toho, co je čeká.*“ (muž, 64 let, 42 let praxe, PedF UJEP, 1968, CHE-Základy průmyslové výroby) Poukazovali

na nepříznivé podmínky na školách vztahující se často k nedostatku finančního zabezpečení škol a platových podmínek: „*Nastupující učitelé se připravují v laboratorních podmínkách, šok ze tříd, kde je 30 žáků, z toho je 6 nad normativ a 4 úplně nepřizpůsobivý a oni chtějí skupinové vyučování, je připravení o všechny iluze.*“ (žena, PedF UJEP, ukončení 1979, ČJ-DĚ) „*Ve vzdělávání problém není, kvalitní, inteligentní, znalí lidé opouští fakultu, avšak v učitelském procesu příliš dlouho nevydrží. To je problém.*“ (muž, 27 let, 2 roky praxe, PedF UK, DĚ-Základy společenských věd) „*Motivace pro učitele není velká – co se týče finanční stránky, je to bída. Nestáčí to ani na normální byt někde v centru města.*“ (žena, 57 let, 34 let praxe, PedF UJEP, ukončení 1975, NJ-RJ) Kritizovali další nepříznivé podmínky vyplývající z hlediska vzdělávací politiky státu: „*Domnívám se, že veškeré reformy, snahy pedagogických fakult se budou míjet účinkem za současného neutěšeného stavu: kázeň žáků, odměňování učitelů, zvláště mladých, a školství obecně, neustálé tápání a hledání různých programů a směrů.*“ (muž, 41 let, 18 let praxe, PedF UJEP, ukončení 1991, MA-FY)

Učitelé vnímají nepříznivou situaci ve školství z hlediska výchovy dnešní mládeže v rodinách a přístupu ke školnímu vzdělání. Vyjadřovali se ke zhoršujícím se kázeňským problémům současné mládeže, poukazovali na nedostatky v rodinné výchově, na rozhodující vliv rodinného prostředí: „*No, především chci říci, že dnešní situace ve školství je mnohem horší, než dříve. Začíná to už výchovou v rodinách, my potom s dětmi těžko něco zmůžeme. Dříve se rodiče i děti alespoň snažili. Dnes za všechno může učitel.*“ (žena, 57 let, 34 let praxe, PedF UJEP, ukončení 1975, NJ-RJ) „*Každá generace je jiná. Kdybych nyní dostudovala a šla do praxe a dostala bych stejné informace jako tenkrát, byla bych nešťastná. V dnešní době je mládež mnohem horší a problémovější než v minulých letech.*“ (žena, 53 let, 25 let praxe, PedF UK, ukončení 1982, ČJ-OV) Statisticky významný vztah mezi ukázněností žáků a žákyň ve škole a způsobem výchovy v rodině prokázal výzkumným šetřením např. Bendl (2004). Kázeň ve škole je do určité míry zrcadlovým obrazem kázně ve společnosti, jak dále uvádí Bendl (2000). Nemůžeme izolovat školu od společnosti, nemůžeme ji vytrhnout z prostředí, ve kterém se nachází, nemůžeme přehlížet aktuální společenské a duchovní klima: Slovy jednoho z učitelů: „*Co se týká tolikrát zmiňovaného problému s kázní žáků a jejich neochotou vzdělávat se, musím říci, že školení a kurzy v této oblasti budou zbytečné, pokud nedojde ke změně myšlení společnosti, která práva problémových jedinců nadřazuje nad práva těch, kteří chtějí pracovat a chovají se slušně.*“ (muž, 41 let, délka praxe 18 let, PedF UJEP, ukončení 1991, MA-FY) Důsledek nekázně žáků představuje zhoršení výuky na školách: „*A na to, co se děje ve školách dneska, jsme samozřejmě také nebyli připraveni. Teď učíme polovinu toho, co dříve, protože to jinak prostě nejde...*“ (žena, 57 let, 34 let praxe, PedF UJEP, ukončení 1975, NJ-RJ) Učitelé vyjadřovali nutnost reagovat na současné kázeňské problémy žáků v učitelském vzdělávání: „*Přípravu více zaměřit na to, jak zvládat stresové situace, asertivní reakce na provokace, konkrétní modelové situace – psychologickou přípravu na týrání, kterému budou učitelé později vystaveni.*“ (žena, 49 let, 25 let praxe, PedF UJEP, ukončení 1984, ZE-RJ) „*Protože se v současné době markantně zhoršuje kázeň žáků, která je prvním předpokladem k tomu, aby učitel měl vůbec šanci výuku úspěšně vést, doporučuji posílení zejména pedagogické a psychologické přípravy se zaměřením na praxi. Bylo by dobré uvažovat i o tom, aby již na fakultách byli studenti seznamováni s postupy, které jim zákon umožňuje v případě žáků, kteří nejsou ochotni umožnit ostatním žákům řádně se vzdělávat.*“ (muž, 41 let, 18 let praxe, PedF UJEP, ukončení 1991, MA-FY)

Další vzdělávání učitelů pedagogové oceňovali, vyjadřovali se převážně k účasti na kurzech, seminářích: „*Ano, jezdím na historické kurzy a semináře. Také například na seminář Škola hrou. Takže se účastním akcí, které prohlubují mé odborné i metodické znalosti.*“ (žena, 45 let, 21 let praxe, PedF UJEP, ukončení 1988, DĚ-ČJ) Díky takovým seminářům, kterých se zúčastňuji, probíhá vlastně celoživotní vzdělávání učitelů a to je dobře. Určitě by se v tom

mělo pokračovat, nejen v pedagogické a psychologické oblasti, ale každý také ve svém předmětu by se dál měl vzdělávat. Bylo by dobré, kdyby podobné kurzy byly i pro studenty, hlavně posledních ročníků.“ (žena, 54 let, 34 let praxe, PedF UHK, ukončení, 1978, RJ-DĚ-AJ) Učitelé další vzdělávání chápou jako důležitou součást své práce, jako doplnění aktuálních informací, čerpání nových námětů do výuky aj. Havlík (2002) zjišťoval postoje mladých učitelů do 30 let k dalšímu vzdělávání. Ve svém sledovaném souboru zjistil poměrně vysoký zájem o prohlubování kvalifikace. Přitom těžiště své přípravy vidí učitelé (podobně jako studenti) v oborových didaktikách, vyzdvihují význam poznání orientovaného na situace, s nimiž se setkávají v každodennosti školní práce. Vedle udržování kroku s oborem aprobace kladou důraz na jazyky, PC, znalosti užitečné pro práci s lidmi a orientaci ve společnosti (psychologie, sociologie, sociální komunikace apod.). Některé z návrhů, které vyjádřili respondenti pro další vzdělávání učitelů v našem šetření: *„Tak já si myslím, že ... že by měli být v tomto postgraduálu učitelé seznamováni právě s novinkami v tom jejich předmětu, protože jakmile se stanou řadovými učiteli na škole, tak narůstá takových povinností vyplývajících z toho provozu školy, že už je méně času na to, aby se oni vzdělávali, aby pořád hledali, co je nového v tom jeho oboru, takže ... v tom nebo tím typem postgraduálního studia jsou donuceni se dostat do obrazu.*“ (žena, 63 let, 41 let praxe, PedF JU České Budějovice, ukončení 1969, ČJ-OV) *„Školení nebo kurzy, kde by se převážně například jednalo vysvětlení nových jevů v českém jazyce, poukázalo se na nové skutečnosti některých historických epoch nebo byly zaměřené na využití nových metod ve výuce.*“ (žena, 44 let, 11 let praxe, UHK, ukončení 1998, ČJ-DĚ) Ne vždy jsou však dle vyjádření učitelů vytvářeny odpovídající podmínky pro účast na kurzech, seminářích, ne vždy je také institucionální vzdělávání odpovídající kvality. Podstatně méně byla uváděna negativní vyjádření k dalšímu vzdělávání učitelů: *„Není na to čas a škola nemá peníze. Vedení nás nikam neposílá. Možná jen výchovného poradce, drogového preventistu.*“ (žena, 26 let, 3 roky praxe, ZČU Plzeň, ukončení 2007, ČJ-NJ) *„Abych řekla pravdu, tak neuvítám v žádných směrech. Člověk se vzdělávat musí, to ano, ale stačí, když to dělá sám. Pokud bych pak měla být nějak otestovaná, měla složit zkoušku například, tak bych se rozhodně nebránila, ale organizované vzdělávání ne. Je to pro mne velice časově náročné, spoustu času ztratím v autobusu. Taky se potřebuju dozvědět spíš nějaké metody, ty informace si zjistím sama. K tomu jsou pak dobrá nějaká ta jednodenní školení.*“ (žena, 52 let, 29 let praxe, UK Praha, ukončení 1980, ČJ-DĚ) Zájem o další vzdělávání učitelů nejevili převážně učitelé v předdůchodovém věku: *„No, účastnila jsem se ještě tak před ... dvěma lety ... ale teď už jsem ... to pro školu ... jako by to zbytečně plýtvání penězi. No, ty ... v poslední době to byly počítače, různě, kurzy ... no ... na různý ty ... kurzy interaktivní tabule a teď ... vlastně jsem začínala pro začátečníky ... my jsme před tím nikdy informatiku nic neměli, takže to byly takový kurzy ... většinou ... myslím 2 měsíce ... no to už, tak nějak, ale každé tejden. Někteřej kurz byl dvouhodinovej, někteřej byl vlastně čtyři vyučovací hodiny, celý odpoledne prakticky. No pro mě byly důležité.*“ (žena, 65 let, 44 let praxe, PedF UJEP, ukončení 1968, MA-FY)

Kombinací výzkumných metod jsme se pokusili hlouběji proniknout do problematiky učitelského vzdělávání. Řízené rozhovory potvrdily a upřesnily názory učitelů dotazníkového šetření. Poukázali na nedostatečnost organizace dalšího vzdělávání učitelů, kterému chybí systémový přístup, struktura a cílené směřování.

Diskuse

Z prezentovaného šetření vyplynulo, že si učitelé cení získané profesní odbornosti na fakultě, získaných znalostí v daných aprobačních předmětech. Avšak i v tomto šetření učitelé postrádali důkladnou znalost obsahu předmětu pro daný typ školy i po didaktické stránce.

Učitelé si na fakultní přípravě cenili mj. vysokoškolských pedagogů se znalostí praxe základních škol, rad učitelů základních škol a psychologů z praxe. Poukazovali na vhodnost většího zaměření přípravného vzdělávání na využitelnost v praxi, realitu českých základních škol, chování žáků i materiální podmínky škol. Šetření poukázalo na fakt, že pedagogické fakulty by měly primárně připravovat budoucí učitele na výkon profese, ne vytvářet odborníky na předmět, na což se v současné době mnohdy zapomíná.

Výzkum potvrzuje, že škola nepůsobí jako izolovaný systém. Ve vzdělávání učitelů se odráží politická situace dané doby, teorie poplatné době (období do revoluce). Šetření poukazuje na postavení učitele ČR v současné společnosti, učitelé uváděli nízkou společenskou prestiž a finanční ohodnocení. S tímto souvisí i malý zájem absolventů nastoupit do školství, a to z velké části i vlivem nárůstu výchovných problémů žáků ve školách (jako mj. odraz problémů současné společnosti). Učitelé poukazovali na prodlužování délky studia, v souvislosti se strukturací, až na 6 let, což se jim jevilo neefektivní i z hlediska toho, že absolvent do školství poté mnohdy nenastoupí.

Z hlediska srovnání hodnocení přípravného vzdělávání jednotlivých vybraných pedagogických fakult hodnotí přípravu v letech 1968-1989 nejpriznivěji absolventi Univerzity Karlovy v Praze, v letech 1990-2006 absolventi Univerzity Hradec Králové. Odlišné hodnocení přípravy na jednotlivých fakultách může být ovlivněno rozličnými faktory: např. nabídkou předmětů, obsahem předmětů, osobnostmi vyučujících na fakultě, charakterem studentů, kteří navštěvují fakulty apod.

Hodnocení dostatečnosti časové dotace pedagogické praxe v učebním plánu bylo na jednotlivých vybraných pedagogických fakultách v letech 1990-2006 odlišné. Může být zapříčiněno nejen rozdílnou časovou dotací, ale i obsahem předmětů, zkušenostmi učitelů v ZŠ, zkušenostmi vyučujících na fakultě apod.

Oblasti dalšího vzdělávání, které učitelé vyhledávali, souvisely s absentujícími oblastmi přípravného učitelského vzdělávání a aktuálními problémy doby (didaktika, náměty do praxe, výchovné problémy aj.). Diskutabilní je míra jeho přínosu při přípravě učitelů na kurikulární reformu, tvorbu ŠVP. Nutno přihlídnout k tomu, že učitelé vyjadřovali svou účast na kurzech dalšího vzdělávání po celé období svého působení v praxi, nikoliv v posledních letech. Další vzdělávání učitelů v ČR nefunguje jako systém, strukturovaně, s cíleným směřováním. Učitelé upřednostňovali povětšinou krátkodobé kurzy dalšího vzdělávání, a to především z časových důvodů. Z šetření vyplynuly podmínky, při kterých učitelé uvítají další vzdělávání: dobrovolnost, finanční ohodnocení (v rámci kariérního postupu, není však v ČR stále zaveden), praktičnost a využitelnost.

Zajímalo nás, jaké jsou rozdíly v hodnocení přípravného vzdělávání učitelů a studentů:

Chrásky (1997) na základě výzkumu konstatuje zajímavost toho, že zkušení učitelé z praxe hodnotí svoji minulou učitelskou přípravu výrazně lépe než studenti.³⁰ Otázky vedou k zamyšlení: Je skutečně současná příprava na učitelské povolání nižší kvality? Byla dřívější příprava učitelů skutečně lepší než příprava současná?

Naše šetření tuto skutečnost nepotvrzuje (bližší kap. 3.4.2.1). Tab. 32 komparuje hodnocení nestrukturovaného studia (hodnotící učitelé byly absolventi převážně UHK, UJEP, UK, TUL -

³⁰ Šetření proběhlo v roce 1996, zúčastnilo se 235 studentů Učitelství pro 2. st. ZŠ a 90 zkušených učitelů v praxi. Postoje studentů a učitelů k přípravě na učitelské povolání byly zachyceny pomocí nástroje vytvořeného k tomuto účelu na bázi sémantického diferenciálu pomocí sedmibodových škál. Průměrné hodnocení tohoto indikátoru bylo u studentů přibližně 4,4; u učitelů 5,3. Jedná se o vysoce významný rozdíl mezi průměry (vypočítaná hodnota testového kritéria $t = 6,6$).

strukturace na těchto fakultách byla započata v letech 2006 – 2008, komparováno s hodnocením studentů magisterského nestrukturovaného studia).

Tabulka 32: Pozitivní hodnocení a dostatečnost rozsahu hodin, komparace vyjádření učitelů (ukončení studia 1990-2006) – povětšinou nestrukturované studium a studentů učitelství - nestrukturované studium (2010); procentuální vyjádření

	Učitelé ukončení 1990-2006	Studenti Mgr. programů (2009/10)
Složky přípravy – pozitivní hodnocení		
Oborově předmětová	89,3	85,9
Oborově didaktická	68,4	81,7
Pedagogicko-psychologická	57,9	73,7
Dostatečnost rozsahu hodin		
Oborově didaktická	70,2	73,0
Pedagogicko-psychologická	75,7	73,7
Pedagogická praxe	60,0	86,4

Učitelé, kteří již působí ve školské praxi, s odstupem času od doby přípravného vzdělávání vyjadřují výrazný nedostatek časové dotace praxí v učebním plánu a nedostatky v oborově didaktické a pedagogicko-psychologické přípravě.

V konečném důsledku velmi záleží na obsahové náplni předmětů na fakultě (či kvalitě kurzu dalšího vzdělávání), tj. záleží na přístupu, zkušenostech přednášejících a v neposlední řadě též na zkušenostech učitelů, kteří vedou studenty na pedagogických praxích.

Závěry

Ve výzkumné otázce č. 5 jsme zjišťovali, jak hodnotí kvalitu přípravného vzdělávání učitelé, kteří již působili ve školské praxi. Přípravu hodnotili převážně učitelé, kteří studovali v nestrukturovaných studijních programech. Přínosnost a problémy přípravného vzdělávání uváděné učiteli, kteří ukončili kvalifikaci v letech 1968-1989, se v souhrnném vyhodnocení podstatně nelišily od dat uváděných učiteli s ukončenou kvalifikací v letech 1990-2006. V obou časových obdobích byla nejlépe hodnocena oborově předmětová příprava. Příprava oborově didaktická a pedagogicko-psychologická byly hodnoceny podstatně nížeji, mírně příznivěji byly hodnoceny učiteli s ukončenými studií v letech 1968-1989. Kritizována byla přílišná akademičnost učitelské přípravy. Učitelé upřednostňovali zařadit do přípravného vzdělávání více učiva didakticky orientovaného zaměřeného na budoucí učitelskou profesi, vědní úroveň předmětu interpretovat do praxe, důkladnější přípravu na současný nárůst výchovných problémů žáků, zařazení předmětů praxe od počátku studia (které je za stávajících strukturovaných programů učitelství nerealizovatelné). Ve srovnání hodnocení profesní přípravy učitelů v praxi s hodnocením studentů (nestrukturovaných programů Učitelství pro 2. st. ZŠ pedagogických fakult), hodnotili učitelé nížeji oborově didaktickou a pedagogicko-psychologickou přípravu a vyjadřovali větší nedostatek pedagogické praxe v přípravě na fakultě.

V dalším vzdělávání učitelé preferují kurzy zaměřené k výuce v předmětech, které vyučují aprobovaně či neaprobovaně (poznatky z oboru, didaktika, metodika) a výchovné poradenství. Upřednostňují krátkodobé kurzy a semináře před systematickým cíleným dalším vzděláváním. Nesystémovost dalšího vzdělávání učitelů klade vysoké požadavky na přípravné vzdělávání, které tak představuje jedinou stěžejní formu přípravy učitelů.

3.4.2.3 Hodnocení přínosnosti zavedení inovativních prvků do praktické učitelské přípravy studenty učitelství

Jednou z dílčí pedagogických inovací, která představuje možnost zefektivnění a zintenzivnění pregraduální přípravy učitelů, je implementace studentského portfolia do učitelského vzdělávání. Studentské portfolio je v současné době úspěšně využíváno v přípravě učitelů různých stupňů a druhů škol (v přípravě učitelů primárního, sekundárního aj. vzdělávání).

Vymezení klíčových pojmů

Studentské portfolio, jak uvádí Prokešová, Stuchlíková (2008), chápeme jako jednu z možných cíleně zaměřených a dlouhodobě koncipovaných pedagogických inovací, jejímž smyslem je kromě jiného přispět k uplatňování alternativních způsobů (postupů, forem) výuky v rámci komplexně působícího systému pregraduálního vzdělávání učitelů. Studentským portfoliem nejčastěji rozumíme formálně různě uspořádaný soubor materiálů, produktů vlastních činností studenta, reflexí jeho poznatků a zkušeností získávaných v rámci teoretického studia, různých druhů praxí, ale i v dalších aktivitách realizovaných mimo studijní program a ve volném čase. Studentské portfolio vyjadřuje individualitu studenta, jeho názory, postoje, zájmy, hodnotovou zaměřenost, je odrazem jeho sociálních interakcí a může být svědkem jeho proměny v průběhu studia směrem k utváření lidské a profesní identity. Studentské portfolio je výhradně od počátku jeho vzniku majetkem studenta. Dle Svatoše a Holého (2007) tvoří studentské portfolio po formální stránce soubor aktivit, názorů, postojů a produktů činností studenta, které si průběžně vytváří – od role začínajícího studenta učitelství až po absolvování vysoké školy. Nejen pro něho samého, ale také pro instituci učitelské přípravy představuje studentské portfolio cenný rezervoár s časem se měnícími informacemi. Z vývojového pohledu je portfolio odrazem prohlubující se učitelské způsobilosti, názorových a vztahových proměn v profesionalizaci.

Píšová (2007) definuje portfolio jako soubor materiálů, dokumentů, artefaktů, který je strukturovaný, selektivní, reprezentativní a srozumitelný. Rozlišuje dva základní druhy portfolií: 1. *portfolio vývojové*, které dokumentuje profesní rozvoj studenta a 2. *portfolio reprezentační*, které vytváří prostor pro předvedení vlastních profesních kvalit (úspěchů, silných profesních stránek, dosažených cílů). Svatoš (2006) uvádí tři základní přístupy ve využití portfolia v učitelském vzdělávání: První úroveň, *monitorující*, je stav, kdy studentské portfolio tvoří produkty, které vznikly spontánně, bez vážnějšího záměru. Druhou úroveň, *intervenčně regulační*, tvoří portfolio, při jehož tvorbě instituce učitelského vzdělávání spolupracuje, co bude v jednotlivých etapách profesionalizace tvořit jeho obsah a v jaké návaznosti. Třetí, *intervenčně evaluační* pojetí, zobecňuje a generalizuje, je zpětnou vazbou učitelské přípravy. Dle Chudého (2004) může mít studentské portfolio různé formální podoby, které vyplývají z cíle, pro který je připravované: 1. *Pracovní portfolio* obsahuje informace především pro studenta, zachytává pokrok v jeho dílčích krocích. 2. *Dokumentační portfolio* obsahuje uspořádané práce studenta za účelem částečného hodnocení v rámci jednotlivých semestrů studia a ročníků. Předkládá se učitelům fakulty na základě jejich požadavků. 3. *Ukázkové portfolio* obsahuje uspořádané nejlepší práce semestru a podklady k závěrečnému hodnocení. Dokumentační a ukázková portfolia jsou vhodnými nástroji pro závěrečné hodnocení studenta při státních závěrečných zkouškách. Dokumentují nejen vědomosti, schopnosti a dovednosti, ale i znalost kurikula jednotlivých vědních oborů a dovednost studenta aplikovat a hodnotit. Označení *studentské prezentační portfolio* (Prokešová, Stuchlíková, 2008) vystihuje, že prezentuje individualitu svého tvůrce na rozličných úrovních.

Stav poznání dané problematiky

Idea využívání portfolia (Belášová, Bernátová, 2007) jako techniky autentického hodnocení vznikla v USA v období reformního hnutí (80. léta 20. století). Řada evropských zemí, např. Finsko, Holandsko, Velká Británie, Itálie, Norsko, Dánsko, (Dvořáková, 2007; Rýdl, 2007), v posledních letech přistoupila k integraci portfolií do oblasti vzdělávání.

Na fakultách vzdělávajících budoucí učitele v ČR se portfolio využívá např.: na PedF UK v Praze (Marková, 2007), PedF Univerzity v Hradci Králové (Svatoš, 2006), PedF JČU v Českých Budějovicích (Dvořáková, 2007), PedF MU v Brně (Havel, Filová, 2007). Na PedF UK v Praze studenti oceňovali při tvorbě portfolia z pedagogické praxe především týmovou spolupráci, posun v rozvoji své profesní identity a příležitost reflektovat jednu pedagogickou situaci z více perspektiv (Marková, 2007). Dle šetření Svatoše (2006) u skupiny začínajících studentů učitelství studentské portfolio přispívá k budování představy o učitelské přípravě jako partnerském prostředí, které respektuje vlastní názor a posiluje studentskou individualitu. Dochází k urychlení studentského sebepojetí, nastartování profesionalizačního děje. Autor poukazuje na význam portfolia pro učitelské vzdělávání (institut učitelské přípravy): vhodný instrument, který umožňuje poznávat profesionalizační trajektorie jedince a sledovat názorový vývoj – s možností ovlivnění cílených intervencí, vyvažující prostředek mezi akademismem a autentičností učitelského vzdělávání (podporuje činnostně dovednostní přístup k budoucí profesi). Na Slovensku využívají portfolio např. na PedF Prešovské univerzity (Belášová, Bernátová, 2007), či na PedF UMB v Banské Bystrici (Doušková, 2007). V neposlední řadě jeho užití představuje současný projekt Evropské portfolio pro studenty učitelství cizích jazyků (Vojtková, 2007), který je výstupem spolupráce mezinárodního týmu odborníků zaštitěné Evropským centrem moderních jazyků. Cílem portfolia je vést studenty k reflexi a sebereflexi prostřednictvím nových metod, portfolio se může stát výchozím bodem k výzkumné činnosti kateder vzdělávajících učitele cizích jazyků, nabízí možnost vývoje programů vzdělávání učitelů v souladu s evropskými požadavky.

Cíl, metodika a uspořádání šetření, charakteristika souboru respondentů

Výzkum byl uskutečněn v rámci projektu: Inovace a podpora pedagogické praxe pregraduální přípravy učitelů realizovaného na FP TUL v r. 2008 (zveřejněno též: Wernerová, 2010b). Uváděný projekt byl zaměřen na modelovou realizaci možného zefektivnění dílčí části praktické přípravy studentů učitelství na FP TUL v souvislosti s kurikulárními změnami v základním vzdělávání; na implementaci inovativních prvků do praktické přípravy studentů učitelství (konstrukce a zavedení portfolia, interakce s principy práce s Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání, osobnostní rozvoj studenta). Opíral se o podporu praktického terénu ZŠ (s využitím stávajících fakultních škol). Cílem projektu bylo dílčím způsobem podpořit a inovovat systém pedagogické praxe v souvislosti se změnami učitelské přípravy a se současnými vývojovými trendy v základních školách, podpora specifických praktických aktivit studentů učitelství: 1. Zařazení inovativních prvků praktické přípravy do stávajícího modelu praxe (portfolio). 2. Vytvoření vhodné předlohy portfolia a jeho využití studenty (kontrolovaná práce s portfoliemi). 3. Příprava budoucích učitelů na realitu kurikulární reformy (práce s Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání [RVP ZV] / školním vzdělávacím programem [ŠVP]). 4. Zefektivnění spolupráce s pedagogickými pracovníky fakultních a cvičných škol.

Cílem prezentovaného šetření bylo zjistit názory studentů učitelství na funkci portfolia v závislosti na jeho dalším rozvoji a uplatnění.

Výzkum byl uskutečněn v závěrečném ročníku studia Učitelství pro 2. st. ZŠ FP TUL (akademický rok 2008/09) těsně po ukončení završující souvislé pedagogické praxe na

2. stupni základní školy. Studenti v průběhu čtyřtýdenní praxe tvořili prezentačně reflektivní portfolio, tj. podíleli se na realizaci a ověřování tvorby pilotního modelu portfolio.

Uplatněnou základní metodou výzkumu bylo dotazníkové šetření uskutečněné v říjnu 2008. Při realizaci šetření byl použit autorsky konstruovaný dotazník (anonymní) s uzavřenými, škálovanými a otevřenými položkami (dotazník 2, příloha 10). Zjišťovány byly názory studentů na funkci portfolio, obtížnost tvorby, strukturu, jeho další využití aj. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 119 studentů (99 studentek: 83,19 %, 20 studentů: 16,81 %), tj. 76,28 % všech studentů ročníku (nezúčastnili se studenti, kteří měli ve studijní kombinaci předmětů anglický jazyk). Studenti praktikovali v základních školách po celé ČR s výraznou převahou škol lokalizovaných v severních, východních a středních Čechách.

Struktura tvořeného studentského prezentačně reflektivního portfolio

Před tvorbou studentského portfolio v závěru učitelského vzdělávání studenti absolvovali většinu teoretické přípravy, oborové didaktiky a procházeli souvislou pedagogickou praxí na základních školách. Studentské prezentačně reflektivní portfolio tvořil mj. vybraný soubor produktů studenta za období čtyřtýdenní souvislé pedagogické praxe a reflexe, sebereflexe pedagogické činnosti. Z tematického hlediska bylo portfolio zaměřeno na tyto hlavní oblasti: vyučovací hodinu (struktura, realizace, didaktická analýza učiva, reflexe a sebereflexe), žáka (pedagogicko-psychologická charakteristika, práce s chybou), učitele (pojetí výuky), školu, třídu (sociální útvar, problémové situace), ŠVP (využití ve výuce). Vzhledem k čtyřtýdennímu trvání souvislé praxe byla vyloučena dlouhodobější práce s portfolio.

Strukturu portfolio tvořily 2 roviny: I. část povinná, závazná a II. část volitelná (povinný výběr alespoň 3 možností):

I. Povinná část: 1. Charakteristika školy praxe. 2. Charakteristiky vybraných tříd praxe. 3. Strukturovaná pozorování vyučovacích hodin realizovaných učitelem školy. 4. Vzorová příprava na vyučovací hodinu s reflexí a sebereflexí. 5. Vzorová příprava na vyučovací hodinu vytvořenou podle ŠVP s reflexí a sebereflexí. 6. Příprava části vyučovací jednotky zaměřené na rozvíjení sociálních vztahů ve třídě. 7. Rozbor problémové (výchovné) situace. 8. Závěrečné hodnocení praxe studentem: studentovy silné stránky a prostor pro zlepšení.

II. Volitelná část: 1. Osobní motivace ke studiu učitelství. 2. Inovace vyučování: vlastní tvorba. 3. Fotografická dokumentace. 4. Kazuistika vybraného žáka. 5. Hodnocení studenta žáky. 6. Závěrečné hodnocení studenta učiteli. 7. Prostudované odborné, metodické zdroje. 8. Volný prostor pro další seberealizaci studenta.

Výsledky výzkumu

Studentské prezentačně reflektivní portfolio bylo zaměřeno mj. na rozvoj těchto inovativních prvků: sebereflektivní techniky, seberozvoj a pojetí realizace ŠVP ve školské praxi. Práce s portfolio představovala tyto hlavní fáze: sběr materiálů, výběr materiálů pro obsah portfolio a reflexe, sebereflexe. Portfolio vycházelo z vlastních zážitků a zkušeností. Studenti přistupovali k jeho tvorbě zodpovědně, o čemž vypovídala povinná i volitelná část portfolio (ve které studenti uplatnili mj. svoji kreativitu).

Časová náročnost tvorby portfolio byla studenty uváděna průměrně 15 hod. (v rozmezí od 3 hod. až průběžná tvorba po celou čtyřtýdenní souvislou pedagogickou praxi). Vyhotovení portfolio se u jednotlivých studentů lišilo též individuálním rozsahem. Tvorba portfolio byla studenty na základě dotazníkového šetření vnímána průměrně obtížná (s individuálními odlišnostmi) a odlišnou náročností jeho dílčích částí. Na škálách (1-5) byla studenty vyjádřena míra obtížnosti tvorby portfolio (tab. 33). Z povinných částí portfolio se studentům nejobtížnější jevila příprava výuky podle školního vzdělávacího programu, nejmenší náročnost představovalo strukturované pozorování vyučovacích hodin.

Tabulka 33: Názory studentů na náročnost tvorby portfolia (N=119), říjen 2008: průměr; procentuální vyhodnocení: škála - 1 velmi snadné, 2 spíše snadné, 3 průměrně obtížné, 4 spíše obtížné, 5 velmi obtížné

		procentuální vyhodnocení				
	průměr	1	2	3	4	5
Celková náročnost tvorby portfolia	3,32	0,84	9,24	55,46	26,05	8,40
1. Tvorba příprav na výuku podle ŠVP	3,30	3,39	16,95	38,98	30,51	10,17
2. Rozbor problémové (výchovné) situace	2,89	7,70	29,91	36,75	21,37	4,27
3. Rozvíjení sociálních vztahů ve třídě	2,71	5,98	32,48	43,59	16,24	1,71
4. Výběr vlastních produktů	2,70	11,71	49,55	27,93	9,91	0,90
5. Reflexe a sebereflexe	2,63	11,76	35,29	35,29	13,45	4,20
6. Tvorba příprav na výuku (bez využití ŠVP)	2,54	12,61	38,66	33,61	13,45	1,68
7. Strukturované pozorování vyučovací hodiny	2,30	15,65	48,70	30,43	4,35	0,86

ŠVP: školní vzdělávací program

Někteří studenti uváděli problémy s dostupností materiálů např. k tvorbě charakteristiky školy či v přístupu k ŠVP. Z nepovinných částí bylo pro studenty nejnáročnější vyhotovení kazuistiky žáka (případové studie), průměr náročnosti byl uváděn 4,17, možnost tvorby kazuistiky byla studenty volena jen minimálně. Struktura portfolia, obsah a forma se studentům povětšinou jevila jako dostačující, vyhovující. Zařadili by více volitelných úkolů.

Na škálách (1-5) byly studenty vyjadřovány názory na funkci portfolia (tab. 34): přínos tvorby portfolia pro studenta, možnost prezentace portfolia u státní závěrečné zkoušky (SZZ) z pedagogiky a psychologie, povinná tvorba portfolia pro všechny studenty, práce s portfoliem již od počátku studia na fakultě.

Tabulka 34: Názory studentů na funkci portfolia (N=119), říjen 2008: průměr; procentuální vyhodnocení: škála - 1 ano určitě, 2 spíše ano, 3 nedovedu posoudit, 4 spíše ne, 5 určitě ne

		procentuální vyhodnocení				
	průměr	1	2	3	4	5
Přínos tvorby portfolia pro studenta	2,48	9,24	36,97	21,01	26,05	6,72
Prezentace portfolia u SZZ	2,67	16,80	32,77	27,73	11,76	10,92
Povinnost tvorby portfolia	3,04	13,45	24,37	26,05	16,81	19,33
Zavedení portfolia od počátku studia na fakultě	3,50	6,72	21,85	14,29	29,41	27,73

SZZ: státní závěrečná zkouška z pedagogiky a psychologie

Přínos tvorby portfolia studenti spatřovali: V utřídění a výběru stěžejních prvků portfolia, zdokumentování vlastní praxe, přehledném záznamu o praxi. Zdokonalení v reflexi a sebereflexi, učení se analyzovat problémy výuky, vlastní přístup, v uvědomění si svých silných a slabých stránek, nalezení příčiny neúspěchu žáků. Zlepšení ve tvorbě příprav, inovace materiálů. Zamyšlení se nad povoláním učitele, nad vztahy mezi žáky, průběhem praxe. Lepší spojení teorie a praxe, poznatky o fungování školy jako instituce, zajímavá, jiná forma práce, možnost vyjádření vlastního názoru. Soustředění na součásti školy praxe, bylo zajímavé získávat materiály (historie, atmosféra školy, učitelský sbor, prostory školy, ŠVP, zaměření školy, školní časopis, knihovna aj.). Zamyšlení nad hodnocením studenta žáky (záleželo na rozhodnutí studenta, zda jej do portfolia umístí): uvědomění si svých kladů a nedostatků. Jiní studenti naopak vnímali tvorbu portfolia jako práci navíc.

Z vyjádření studentů: „portfolio vypovídá o naší práci, o nás“ „zpočátku se mi do tvorby nechtělo (hodně času), ale výsledek hodnotím velmi pozitivně“ „náročnost, ale přínosnost“.

Z názorů studentů k posouzení prezentace pomocí portfolio u SZZ z pedagogiky a psychologie (kterou by uvítala větší polovina studentů): portfolio vypovídá o přístupu studenta k pedagogické činnosti, jedna z forem prezentace studijních znalostí, schopností, zkušeností, využití možnosti diskuse o praktické části studia, studentova vizitka a opora u SZZ.

Pro povinnost vedení portfolio z pedagogické praxe se vyjádřila polovina studentů, druhá polovina studentů upřednostnila vedení dobrovolné. Nejčastěji uváděné důvody pro povinné vedení: aktivnější přístup k přípravě, přehled materiálů, utřídění zkušeností, zamyšlení nad pedagogickou praxí, reflexe a sebereflexe, vyhledávání podnětů.

Důvody k vedení portfolio od počátku studia na fakultě vyjádřené studenty (kladně se vyjádřila menší polovina studentů): systematická práce, komplexní pohled na pedagogickou práci, utřídění informací, výběr podstatného, postupné učení vypracovat portfolio, formulovat své názory. Podotýkáme, že vývojové portfolio od počátku studia musí mít jinou strukturu než představené prezentační portfolio, jiné úkoly v závislosti na obsahu studijního programu a zkušenostech studentů.

Příležitosti dalšího použití portfolio v budoucnu z pohledu studentů: využití zkušeností s tvorbou studentského portfolio pro tvorbu žákovského portfolio, moderní způsob vlastní prezentace pomocí portfolio u potenciálního zaměstnavatele, ředitele školy (při ucházení se o místo), využití pro budoucí vlastní školskou praxi, v přípravě na výuku, pro budoucí porovnání své práce (v čem jsem se zlepšil).

V kontextu k uvedenému současně připomeňme také zjištění našeho šetření, že do školské praxe bylo po ukončení fakulty rozhodnuto vstoupit pouze 60,50 % sledovaných studentů, 36,13 % z nich nebylo ještě v tomto ohledu plně rozhodnuto, 3,36 % učitelskou dráhu odmítá.

Diskuse

Výstupy tvorby studentů i jejich názory byly výrazně individualizované. Záleželo na motivovanosti studenta, znalostech, schopnostech, tvořivosti. Celkovou náročnost tvorby portfolio ze souvislé pedagogické praxe uváděli studenti v průměru vyšší, než vyznělo studentské hodnocení náročnosti jeho jednotlivých částí. Může to poukazovat na časovou tíseň při vyhotovování, ne však na náročnost obsahovou, a tedy signalizovat potřebu studentů k ponechání většího časového prostoru pro jeho dohotovení. Domníváme se však, že pokud student průběžně portfolio za souvislé praxe tvoří, neměl by se v časové tísní ocitnout (povinností studenta bylo portfolio odevzdat ke kontrole do čtrnácti dní od ukončení praxe). Dále jsme se soustředili se na oblast přínosu tvorby portfolio pro studenty a vhodnost prezentace portfolio u SZZ z pedagogiky a psychologie dle posouzení studentů. Přínos představuje portfolio pro studenta, který je rozhodnut nastoupit po absolvování fakulty učitelskou dráhu, pro studenta s nedostatkem této motivace naopak tvoří práci navíc. Prezentace u SZZ je opět vítána studenty, kteří do tvorby vkládají svůj zájem o práci se žáky, o přípravu na budoucí povolání.

V komparaci s výzkumem Prokešové, Stuchlíkové (2008) na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v rámci motivačních a informačních seminářů, které se konaly v průběhu Pedagogických dnů, studenti navrhovali: I v tomto výzkumu se studenti z větší části rozhodli pro možnost využití portfolio jako alternativní části SZZ z pedagogiky a psychologie (kladně se vyslovily tři čtvrtiny zúčastněných respondentů). Dobrovolné vedení portfolio s průběžným oceňováním určitým počtem kreditů, tvorba portfolio by měla být osobním rozhodnutím studenta a určitým nadstandardem. (Ve výzkumném šetření na FP TUL v říjnu 2008 se studenti vyjádřili pro dobrovolnost tvorby z poloviny.)

Portfolio byla zpětnou vazbou pro fakultu, jak jsou studenti úspěšní v praxi, identifikací potenciálu studentů aj. Výsledky mj. ukázaly na nedostatečnou připravenost studentů na probíhající kurikulární reformu základního školství, neznalost Rámcového vzdělávacího

programu základního vzdělávání, nedostatečnou připravenost na práci s ŠVP. Tedy na vzdělávací rezervy ze strany fakulty. Náročnost tvorby portfolia studenti dále spatřovali mj. v uvědomění si, co je podstatné, co chci vyzdvihnout, ve formulaci myšlenek, což však není problém jen při tvorbě portfolia, ale souvisí s celkovým vedením studentů aj.

V říjnu 2009 navazovalo na výše uvedené šetření kontrolní a doplňující šetření, které dále sledovalo práci s inovovaným portfoliem. Dotazníkového šetření zúčastnilo 81 studentů, tj. 41,3 % z celkového počtu studentů ročníku (výběr respondentů byl náhodný). Šetření proběhlo opět po absolvování souvislé praxe na ZŠ. Uplatněn byl tentýž výzkumný nástroj, který byl částečně modifikován v souvislosti s upraveným portfoliem. V porovnání obou let nebylo ve vyjádření studentů podstatnějších odlišností. Nejnáročnější byla v obou letech uváděna tvorba přípravy podle ŠVP (r. 2009 průměr \bar{x} 3,49); studenti uváděli náročnost formulovat vlastní názory, zamýšlet se hlouběji nad praxí. V r. 2009 se více studenti klonili k zavedení portfolia od počátku studia (\bar{x} 2,62) a povinnosti jeho tvorby pro všechny studenty (\bar{x} 2,89). Přínos portfolia (\bar{x} 3,09) a prezentace u SZZ (\bar{x} 3,14) představovaly střední hodnotu.

Výsledek šetření byl v dalším vývoji použit a rozšířen na celou oblast praktické přípravy učitelského studia všeobecně vzdělávacích předmětů na FP TUL. Na základě pilotního ověřování portfolia ze souvislé pedagogické praxe byla vytvořena struktura portfolia k SZZ z pedagogiky a psychologie (příloha 17). Portfolio ze souvislé praxe bylo doplněno o reflexi a sebereflexi studentů z ostatních druhů praxí od počátku studia na fakultě. Rozšířeno bylo o větší počet vzorově vytvořených příprav na vyučovací hodiny se zaměřením na tvorbu podle zásad ŠVP. Soubor materiálů ukazuje na vývoj osobnosti studenta, jeho postup v procesu profesionalizace.

Závěry

Výzkumná otázka č. 6 zjišťovala, jak hodnotí studenti přínosnost zavedení inovativních prvků do praktické přípravy. Tvorba portfolia byla studenty na základě dotazníkových šetření hodnocena průměrně obtížná (s individuálními odlišnostmi) a odlišnou náročností jeho dílčích částí. Z povinných částí portfolia se studentům nejobtížnější jevila příprava výuky podle školního vzdělávacího programu. Přínosnost portfolia a možnost jeho prezentace u státních závěrečných zkoušek studenti hodnotili v průměru střední hodnotou. Přínos spatřovali v pohledu na praxi z více úhlů, v možnosti sledovat svůj kontinuální růst, zamyšlení se nad praxí s odstupem času. Názory studentů se diferencovaly i vzhledem k předpokládanému nástupu do školství po ukončení studia. Portfolio rozšířené o určené materiály z předchozích praxí absolvovaných v průběhu studia na FP pak student předkládal zkušební komisi při státní závěrečné zkoušce z pedagogiky a psychologie.

Portfolio představuje dílčí inovaci pedagogické praxe, alternativní možnost zlepšení přípravy budoucích učitelů, rozvoj učitelských kompetencí, integraci dílčích studijních disciplín (pedagogiky, psychologie, oborové předměty, oborové didaktiky aj.), rozvoj reflektivních dovedností studentů. Vývojové portfolio je využíváno v průběhu celého studia, portfolio z pedagogické praxe by mělo mapovat profesní vývoj studenta, jeho realizace je obtížně uskutečnitelná v současném modelu strukturovaného učitelského vzdělávání.

3.4.3 ROZDÍLY SEBEHODNOCENÍ A HODNOCENÍ PROFESNÍCH ČINNOSTÍ UČITELE VYKONÁVANÝCH STUDENTY UČITELSTVÍ

3.4.3.1 Rozdíly ve vnímání obtížnosti prováděných profesních činností studenty učitelství (longitudinální výzkum)

Výzkumné šetření je součástí projektovaného longitudinálního sledování studentů a absolventů na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci. Urbánek (2004b) analyzoval sebehodnotící výpovědi studentů o kvalitě prováděných profesních činností (v letech 1994-2003). Zkoumaný soubor představovalo 926 respondentů. Z profesních činností, které byly na souvislé praxi prováděné s největšími obtížemi, uvedla téměř polovina všech studentů (48,8 %) časové rozvržení učiva. V pořadí další nejčastěji uváděné profesní aktivity prováděné s obtížemi bylo hodnocení a klasifikace (uvedlo 39,0 % všech praktikantů) a udržení kázně (34,3 %). Nejlépe zvládané profesní činnosti byly praktikanty souhrnně uváděny nejčastěji: komunikace s žáky (74,5 %), motivace žáků (38,3 %) a volba a použití učebních pomůcek (35,6 %). Výsledky analýzy sledovaného jevu ukazovaly tyto tendence: Praktikanti na souvislé praxi příznivěji vnímali vlastní výkony v činnostech časové rozvržení učiva, správná formulace otázek, komunikace s žáky. Opačný trend naznačoval vývoj profesních činností výchovné povahy, zejména v první polovině longitudinálního šetření u činností udržení kázně, řešení kázeňských přestupků a částečně udržení pozornosti. Výzkumy šetření obtížnosti profesních činností různými výzkumníky jsou uvedeny v kap. 2.2.5.4.

Cílem našich dalších šetření bylo zjistit činnosti, uváděné studenty jako nejlépe zvládané, činnosti uváděné jako nejobtížněji zvládané a činnosti, se kterými se studenti za souvislé praxe vůbec nesetkali.

Dalších výzkumných šetření se zúčastnili studenti 4. ročníku Učitelství pro 2. st. ZŠ všech studijních kombinací na PedF TUL (výzkumný soubor I), celkem se zúčastnilo 1704 studentů (ženy 1240, muži 464), šetření se vždy uskutečnila po absolvování souvislé čtyřtýdenní praxe. Studenti v rámci dotazníkového šetření (dotazník 1, položka 22, příloha 9) vybírali z nabízených 20 nejvýše 5 profesních činností (bez ohledu na jejich pořadí), které v průběhu souvislé praxe: 1. činily největší obtíže, 2. byly zvládané nejlépe. Nabízený soubor činností: časové rozvržení učiva, přizpůsobení vyučování věku žáků, tvorba tematického plánu, individuální přístup k žákům, komunikace s žáky, volba a použití učebních pomůcek, motivace žáků, organizace samostatné práce, vysvětlení nové látky, práce s neprospívajícími žáky, správná formulace otázek, řešení kázeňských přestupků, udržení pozornosti žáků, spolupráce s ostatními pedagogy, udržení kázně, vedení pedagogické dokumentace, hodnocení a klasifikace, individuální jednání s rodiči žáků, diagnostika osobnosti žáka a výuka podle školního vzdělávacího programu (přidána od roku 2007). Soubor činností vychází ze souboru činností od Šimoníka (1994, s. 37).

Výsledky byly prezentovány formou procentuálních podílů výpovědí nejobtížnějších a nejlépe zvládaných profesních činností. Ukazatel negativní volba (-x %) vyjadřuje u sledovaných profesních činností podíl volby opačných, inverzních odpovědí (tj. negativní volba u nejobtížněji zvládaných činností představuje činnosti, které studenti uvedli jako nejlépe zvládané; negativní volba u nejlépe zvládaných činností pak činnosti nejobtížněji zvládané).

Profesní činnosti uváděné studenty jsme utřídili do těchto oblastí:

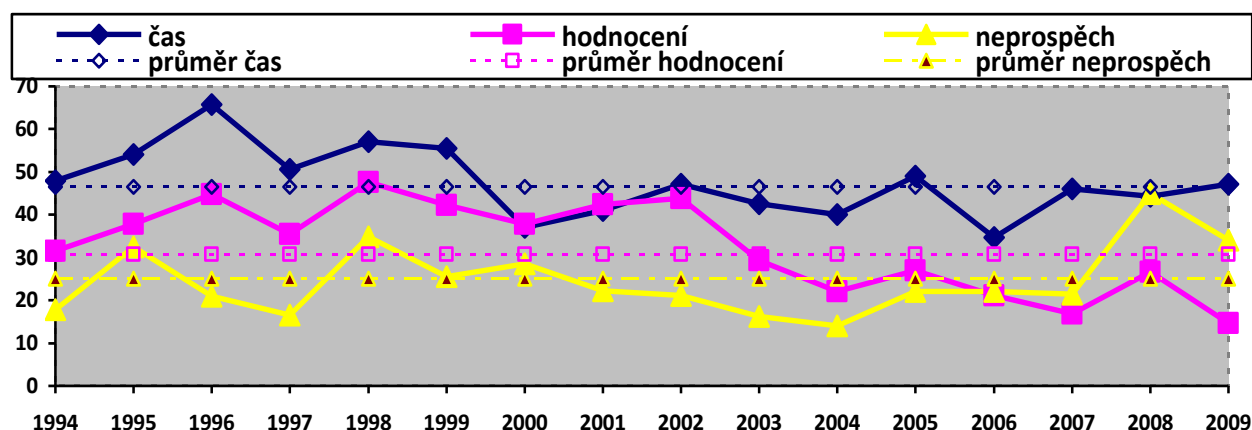
- 1) nejobtížněji zvládané činnosti (rozděleny na činnosti „výukové“ a „výchovné“ povahy), (tab. 35-37; graf 4-6),
- 2) nejlépe zvládané činnosti (rozděleny na činnosti „interakční“ a „výukové“ povahy), (tab. 38-40; graf 7-9),
- 3) činnosti, se kterými se studenti nesetkali.

Dále uvádíme komparaci vyjádření žen a mužů v obou skupinách činností a negativní volbu. Studenti absolvovali nestrukturované studijní programy. Dílčí výsledky byly již publikovány (Wernerová, 2007b).

1) Profesní činnosti učitele – nejobtížněji vykonávané

Tabulka 35, graf 4: Studentské výpovědi, vývoj nejčastěji uváděných obtížně vykonávaných profesních činností „výukové“ povahy (1994 – 2009), TUL, N respondentů = 1704; procentuální vyjádření

rok	1994	95	96	97	98	99	2000	01	02	03	04	05	06	07	08	09
Čas	48,0	54,1	65,7	50,6	57,1	55,5	37,0	41,0	47,2	42,6	40,0	49,0	34,7	46,1	44,3	47,1
Hodnocení	31,5	37,8	44,8	35,4	47,6	42,2	37,8	42,4	43,9	29,4	22,1	27,0	21,1	16,9	26,6	14,7
Neprospěch	17,8	32,4	20,9	16,5	34,9	25,6	28,6	22,3	21,1	16,2	14,0	22,0	22,1	21,4	44,9	34,0
<i>z N</i>	73	37	67	79	63	90	119	139	123	136	145	100	95	89	158	191



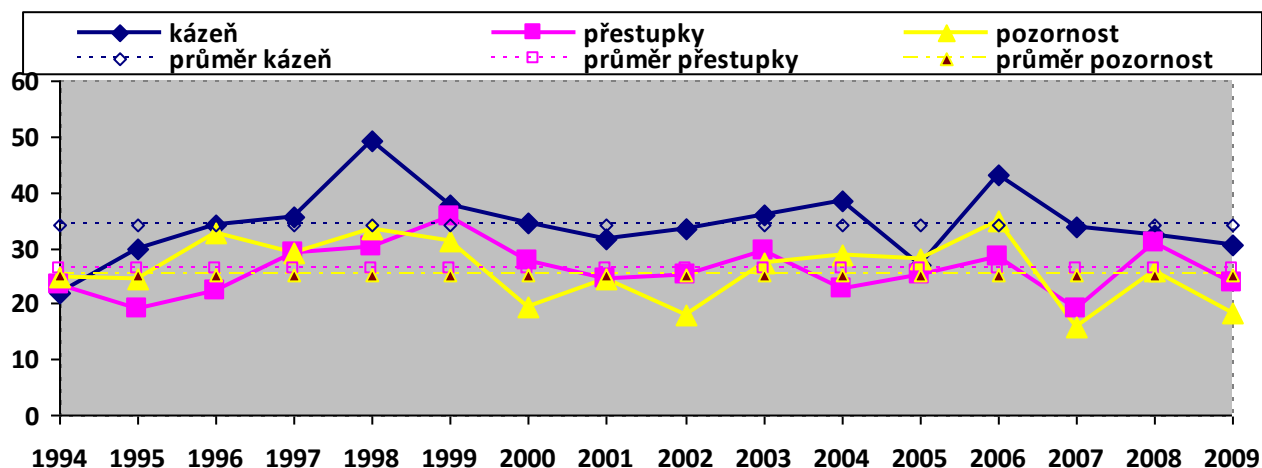
Legenda: čas – časové rozvržení učiva, hodnocení – hodnocení a klasifikace, neprospěch – práce s neprospívajícími žáky.

Spojnicový graf není vzhledem k získaným datům metodologicky zcela vhodně použit (jedná se o izolované body změřených hodnot). Zdůrazňuje však vztah mezi jednotlivými body grafu, návaznost a trend vývoje.

Časové rozvržení učiva se jevílo v průběhu sledovaných let stále jako nejobtížnější činnost. Ukazuje se tedy, že naučitelnost této činnosti je vázána z velké části na působení praxe. Studenti vnímali v časovém vývoji méně problémů v hodnocení a klasifikaci, zvyšovaly se obtíže v práci s neprospívajícími žáky. Výuka dle ŠVP se umístila 13. v pořadí dle obtížnosti, s negativní volbou 12. v pořadí.

Tabulka 36, graf 5: Studentské výpovědi, vývoj nejčastěji uváděných obtížně vykonávaných profesních činností „výchovné“ povahy (1994 – 2009), TUL, N respondentů = 1704; procentuální vyjádření

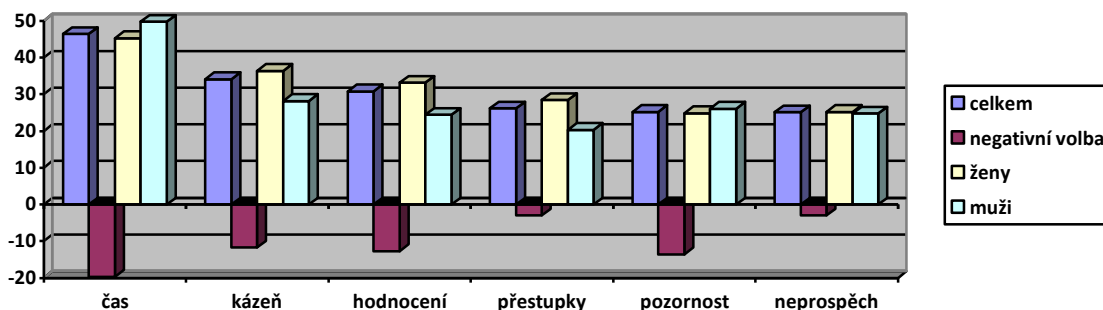
rok	1994	95	96	97	98	99	2000	01	02	03	04	05	06	07	08	09
Kázeň	21,9	29,7	34,3	35,4	49,2	37,8	34,5	31,7	33,3	36,0	38,6	27,0	43,2	33,7	32,3	30,4
Přestupky	23,3	18,9	22,4	29,1	30,2	35,6	27,7	24,5	25,2	29,4	22,8	25,0	28,4	19,1	31,0	23,6
Pozornost	24,7	24,3	32,8	29,1	33,3	31,1	19,3	24,5	17,9	27,2	28,9	28,0	34,7	15,7	26,0	18,3
z N	73	37	67	79	63	90	119	139	123	136	145	100	95	89	158	191



Legenda: kázeň – udržení kázně, přestupky – řešení kázeňských přestupků, pozornost – udržení pozornosti žáků.

Tabulka 37, graf 6: Studentské výpovědi, nejčastěji uváděné obtížně vykonávané profesní činnosti (1994 – 2009), TUL, N respondentů = 1704 (ženy 1240, muži 464); procentuální vyjádření

	1. čas	2. kázeň	3. hodnocení	4. přestupky	5. pozornost	6. neprospěch
Celkem	46,5	34,1	30,8	26,2	25,2	25,1
Negativní volba	-19,7	-11,7	-12,7	-3,0	-13,6	-3,0
Ženy	45,3	36,4	33,2	28,5	24,9	25,2
Muži	49,8	28,2	24,4	20,3	26,1	24,8



Legenda: čas – časové rozvržení učiva, kázeň - udržení kázně, hodnocení – hodnocení a klasifikace, přestupky – řešení kázeňských přestupků, pozornost – udržení pozornosti žák, neprospěch – práce s neprospívajícími žáky.

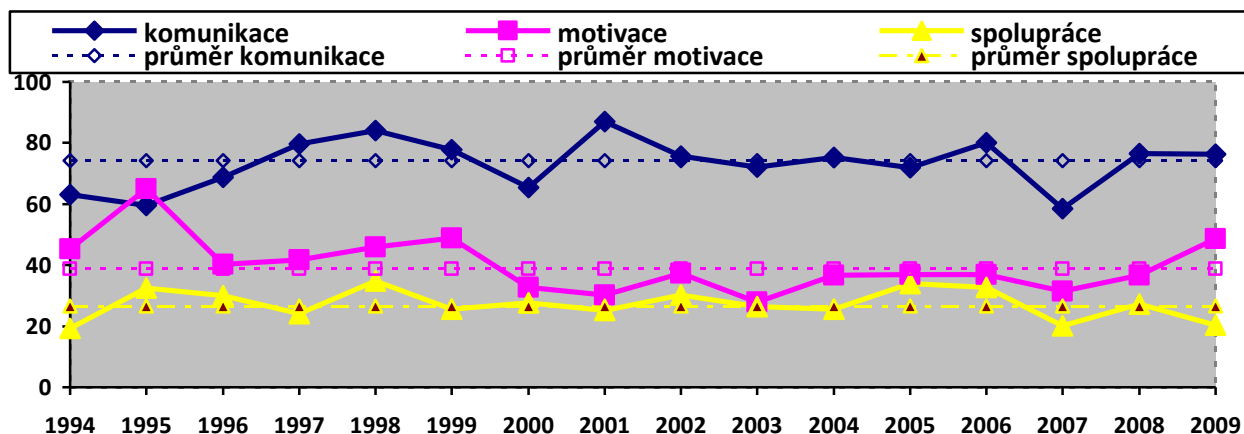
Negativní volba: podíl volby opačných odpovědí.

Muži více než ženy uváděli větší obtíže v časovém rozvržení učiva a udržení pozornosti žáků, ženy více než muži uváděly více obtíží v činnostech související s kázní žáků a hodnocením. Negativní volba je nejvyšší v časovém rozvržení učiva a udržení pozornosti žáků.

2) Profesní činnosti učitele – nejlépe vykonávané

Tabulka 38, graf 7: Studentské výpovědi, vývoj nejčastěji uváděných nejlépe zvládaných profesních činností „interakční“ povahy (1994 – 2009), TUL, N respondentů = 1704; procentuální vyjádření

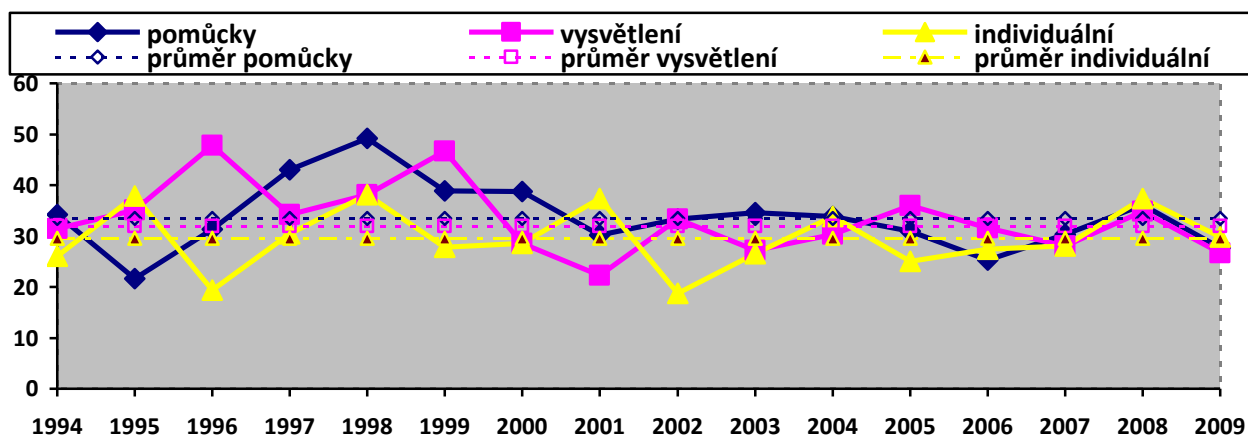
rok	1994	95	96	97	98	99	2000	01	02	03	04	05	06	07	08	09
Komunikace	63,0	59,5	68,7	79,7	84,1	77,8	65,5	87,1	75,6	72,1	75,2	72,0	80,0	58,4	76,6	76,4
Motivace	45,2	64,9	40,3	41,8	46,0	48,9	32,8	30,2	37,4	27,9	36,6	37,0	36,8	31,5	36,7	48,7
Spolupráce	19,2	32,4	29,9	24,1	34,9	25,6	27,7	25,2	30,1	26,5	25,5	34,0	32,6	20,2	27,2	20,4
z N	73	37	67	79	63	90	119	139	123	136	145	100	95	89	158	191



Legenda: komunikace – komunikace s žáky, motivace – motivace žáků, spolupráce – spolupráce s ostatními pedagogy.

Tabulka 39, graf 8: Studentské výpovědi, vývoj nejčastěji uváděných nejlépe zvládaných profesních činností „výukové“ povahy (1994 – 2009), TUL, N respondentů = 1704; procentuální vyjádření

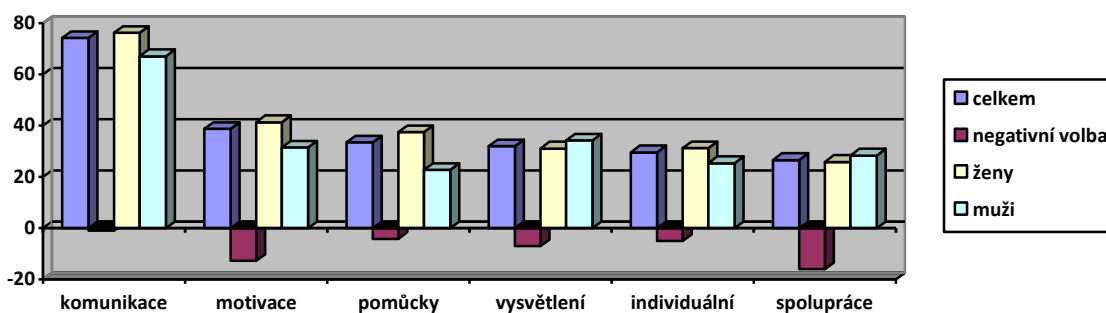
rok	1994	95	96	97	98	99	2000	01	02	03	04	05	06	07	08	09
Pomůcky	34,2	21,6	31,3	43,0	49,2	38,9	38,7	30,2	33,3	34,6	33,8	31,0	25,3	30,3	36,1	27,7
Vysvětlení	31,5	35,1	47,8	34,2	38,1	46,7	28,6	22,3	33,3	27,2	30,3	36,0	31,6	28,1	34,8	26,7
Individuální	26,0	37,8	19,4	30,4	38,1	27,8	28,6	37,4	18,7	26,5	33,8	25,0	27,4	28,1	37,3	29,8
z N	73	37	67	79	63	90	119	139	123	136	145	100	95	89	158	191



Legenda: pomůcky – volba a použití učebních pomůcek, vysvětlení – vysvětlení nové látky, individuální – individuální přístup k žákům.

Tabulka 40, graf 9: Studentské výpovědi, nejčastěji uváděné nejlépe vykonávané profesní činnosti studenty učitelství (1994 – 2009), TUL, N respondentů = 1704 (ženy 1240, muži 464); procentuální vyjádření

	1. komunikace	2. motivace	3. pomůcky	4. vysvětlení	5. individuální	6. spolupráce
Celkem	74,3	38,7	33,5	32,0	29,6	26,6
Negativní volba	-1,0	-12,8	-4,2	-7,0	-5,0	-16,0
Ženy	76,3	41,4	37,5	31,1	31,2	25,9
Muži	67,2	31,5	22,8	34,3	25,4	28,4



*Legenda: komunikace – komunikace s žáky, motivace – motivace žáků, pomůcky – volba a použití učebních pomůcek, vysvětlení – vysvětlení nové látky, individuální – individuální přístup k žákům, spolupráce – spolupráce s ostatními pedagogy.
Negativní volba: podíl volby opačných odpovědí.*

Uváděnou nejlépe zvládanou činností zůstává stále komunikace s žáky. Motivace zaujímá druhé místo v pořadí nejlépe zvládaných činností (negativní volba průměr 12,8 %: tj. 10 místo obtížnosti). V časovém vývoji dochází k poklesu vysvětlení nové látky jako činnosti uváděné mezi činnostmi nejlépe zvládanými a k uvádění (pravděpodobně v souvislosti s „vysvětlením“) stoupající obtížnosti práce s neprospívajícími žáky.

Ženy (studentky) uváděly celkově v období let 1994-2009 v průměru méně činností vykonávaných s obtížemi než muži (studenti); (ženy průměr \bar{x} 2,96; muži \bar{x} 3,0; celkem \bar{x} 2,97) a více činností vykonávaných nejlépe (ženy \bar{x} 3,76; muži \bar{x} 3,45; celkem \bar{x} 3,70). Ženy se mohly obávat přiznat své obtíže, nebo naopak nejsou tolik sebekritičtí jako muži, či skutečně mají menší počáteční obtíže při vykonávání činností než muži.

3) Profesní činnosti učitele, se kterými se studenti nesetkali:

Vyhodnocena byla data získaná v letech 2004-2009, šetření se celkem zúčastnilo 778 studentů. Nejčastěji uváděné činnosti:

1. Individuální jednání s rodiči žáků (80,3 %)
2. Diagnostika osobnosti žáka (39,1 %)
3. Tvorba tematického plánu (31,0 %)
4. Řešení kázeňských přestupků (22,5 %)

Domníváme se, že s uvedenými profesními činnostmi se studenti nesetkali v důsledku poměrně krátké doby strávené na souvislé praxi (4 týdny), či problémy mohli řešit fakultní učitelé za studenty.

Diskuse

Na praxe přicházejí studenti připravovaní do školské reality na různých katedrách. Rozdílná bývá úroveň osvojených praktických dovedností, úroveň profesních schopností, osobnostní předpoklady a postoj k učitelské profesi (Bělohradská a kol., 2001). Mazáčová (2002) uvádí hodnocení studentů VVP PedF UK 2001/2002 4. a 5. roč. z různých studijních aprobací po absolvování souvislé oborové pedagogické praxe na ZŠ a SŠ: „Při hodnocení studenti za nejvíce problémové považují následující oblasti didaktických dovedností: 1. Oblast dovedností, jež se váží k práci studenta s učivem - časové rozvržení vyučovací hodiny, didaktickou analýzu učiva, předvídání míry obtíží v učivu a práce s chybou, dovednost pracovat s učebnicí, integraci učiva apod. 2. Oblast dovedností, jež se váží k osobnosti žáka a třídy jako sociální skupiny - hodnocení žáků, komunikace s žáky ve výuce i mimo ni, udržení kázně ve třídě, působení jako partner a zajištění příznivé atmosféry, uvědomění si míry obtížnosti učiva vzhledem k individuálním schopnostem a dovednostem žáků, stimulování žáků k samostatnému vyjadřování apod. 3. Oblast dovedností metodických - volba adekvátních metod a organizačních forem ve vztahu k cíli a obsahu učiva, operativní změny na vzniklé didaktické situace, uvědomění si výchovné možnosti učiva, užívání při výuce pedagogických inovací.“

V našich šetřeních mezi profesní činnosti nejčastěji rozporuplně hodnocené (obtížně vykonávané vs. nejlépe vykonávané) se řadí časové rozvržení učiva, motivace, spolupráce s ostatními pedagogy a udržení pozornosti žáků. Záleží na různých faktorech – schopnostech studenta, vnějších podmínkách výuky, sebehodnocení praktikanta, předmětu výuky aj., jejich obtížnost nelze tedy posuzovat zcela jednoznačně. Motivaci vnímáme jako modifikovanou dovednost, tj. umění přizpůsobit motivační postupy měnící se situaci a podmínkám ve vyučování. Mezi částečně naučitelné činnosti při studiu na fakultě se řadí volba a vysvětlení nové látky, volba a použití učebních pomůcek, hodnocení a klasifikace, časové rozvržení

vyučovací hodiny, diagnostika osobnosti žáka, práce s neprospívajícími žáky. Jiné činnosti jsou naučitelné až působením školské praxe: řešení kázeňských přestupků, udržení kázně, udržení pozornosti žáků, individuální jednání s rodiči žáků. Při nutnosti jednat v nezvyklých situacích učitelé reagují více na základě svých dřívějších zkušeností než teoretických znalostí. Maciaszek (1969) uvádí především tři činitele, kteří se podílejí na vzniku a rozvoji didaktických dovedností: teoretické vědomosti, pedagogické zkušenosti a osobnost učitele (praktikanta). Pedagogické dovednosti se vyvíjí a rozvíjí nácvikem (faktor času), ale nejde o prosté opakování činností, Švec (2002a). Jádrem rozvíjení pedagogických dovedností je zkušenostní učení, reflexe pedagogické situace a reflexe sebe sama. Předpokladem je propojování pedagogické teorie a praxe od počátku studia. Průcha (2005, s. 213) konstatuje, že některé činnosti, které se v pedagogické teorii považují za nesnadné, vyžadující rozvinuté profesní zkušenosti (např. vysvětlení nové látky), jsou většinou začínajících učitelů označovány za málo obtížné. Jak autor dále uvádí, lze se domnívat, že jde o zjednodušení chápání těchto činností. Podle zjištění výzkumu Šimoníka (1994) je patrné, že existuje vztah mezi pociťovanými obtížemi v činnostech učitelů a jejich profesní připraveností k realizaci těchto činností. Nejobtížnější činnosti jsou většinou ty, o nichž učitelé vypovídají, že na ně nebyli připravováni (např. individuální jednání s rodiči žáků). Charakteristiky učitelů expertů a jejich profesního výkonu uvádí např. Píšová (2010), mezi ně patří autonomie, flexibilita, schopnost analyzovat a interpretovat dění ve třídě, selektivita aj.

Na prvních místech v pořadí obtížnosti zvládání profesních činností se vyskytovaly činnosti spojené s kázní žáků. Nejeví se však, že by se procentuálně zvyšovalo jejich uvádění studenty. Souvisí to s otázkou snížení hranice kázně, vnímání kázně v současnosti oproti dřívějším roků, větší současné společenské toleranci či přizpůsobení. Autorita učitele se vyvíjí na základě odborných znalostí, charakterových vlastností aj. Jak uvádí Vašutová (2007, s. 60, 61): „Jednou z největších obav studentů učitelství a začínajících učitelů se v současnosti stává nekázeň žáků. Nekázeň ve škole nabývá takových projevů, že často ani zkušení učitelé si neporadí. Někteří zavedou tvrdý školní režim a postihy žáků, mnozí však rezignují nebo dokonce vyhoří. Studenty a mladé učitele nekázeň odrazuje od učitelství. Problém lze vidět v tom, že chování žáků, jejich postoje, a hodnotový systém kopírují život ve společnosti, která se proměňuje v konzumní společnost. Učitelé nejsou připraveni a studenti nejsou připravováni na nové charakteristiky žáků a pedagogickou práci s nimi, a proto bývají v praxi bezradní. Zvládnutí nekázně žáků vyžaduje kromě odborných znalostí změnu osobnosti učitele a klimatu školy“. Shodně uvádí Pelikán (2010), rodina již zdaleka nesehrává v řadě případů výchovnou roli v takové míře jako dříve. Často dvojí kariéra rodičů dostává přednost před rodinným životem a děti nedostávají potřebné základy společenského chování. Těžiště výchovy a vzdělávání se přenáší na školu. Žáci si uvědomují svoji změněnou roli, kdy z rodiny mají pocit, že si mohou vůči učiteli dovolit více, než tomu bylo dříve. S pocitem nedotknutelnosti v chápání dětských (méně učitelových) práv roste (nejen v komunikaci) agresivita žáků vůči učitelům. Obdobně poukazují Dvořáková, Tvrzová (2010) na základě výpovědí 120 učitelů základních a středních škol v 2007/08 na příčiny změněného chování žáků především ve změně společenské situace obecně, dále ve vztahu rodiny ke škole a vzdělávání vůbec, v osobnosti učitele a popř. klimatu školy - třídy. Marádová (2011) na základě výpovědí 156 učitelů základních a středních škol upozorňuje, že v celkovém vyhodnocení řešení nekázně ve výuce převyšuje otázky prospěchu o 22 %. Obdobně popisuje Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011 (2010): v důsledku změn v sociálním klimatu společnosti a v souvislosti s rozvolněním společenských pravidel dochází k nárůstu agresivity, násilí a šikany v dětských kolektivech, projevy jsou často zacíleny i na učitele. Podle výzkumu Asociace pedagogů ZŠ (téměř 1100 odpovědí) si 87 % škol myslí, že se chování žáků za posledních 5 let prudce zhoršilo. Problémem je agresivita, vulgarita, nerespektování pravidel a neúcta k autoritě.

Závěry

Výzkumná otázka č. 7 zjišťovala, jaké jsou rozdíly ve vnímání obtížnosti prováděných profesních činností studenty učitelství (sebehodnocení) v průběhu 16letého období (navázání na předchozí výzkumy, komparace) po absolvování souvislé završující pedagogické praxe. Longitudinální sledování v podstatě nevykazuje podstatných odlišností. Jako nejobtížnější činnost byly v průběhu 16letého vývoje uváděny časové rozvržení učiva, činnosti spojené se zvládnutím kázně žáků a hodnocení a klasifikace. Nejlépe zvládanými činnostmi byly komunikace s žáky, motivace a volba a použití učebních pomůcek. V časovém vývoji dochází k poklesu vysvětlení nové látky jako činnosti uváděné mezi činnostmi nejlépe zvládanými a k uvádění stoupající obtížnosti práce s neprospívajícími žáky.

3.4.3.2 Relace ve výpovědích studentů, fakultních učitelů a oborových didaktiků při hodnocení stejné profesní činnosti vykonávané studenty

Zajímalo nás, zda existuje relace při hodnocení stejné profesní činnosti třemi skupinami respondentů.

Cílem výzkumu bylo komparovat hodnocení obtížnosti prováděných profesních činností učitele studenty, a to třemi skupinami subjektů současně (triangulační šetření):

1. studenty učitelství (sebehodnocení),
2. fakultními učiteli (hodnocení studentů) v praxi ZŠ,
3. oborovými didaktiky (hodnocení studentů).

Výzkum byl uskutečněn v závěrečném ročníku studia učitelství všech studijních kombinací nestrukturovaného studia Učitelství pro 2. st. ZŠ na TUL (2007) těsně po ukončení završující souvislé pedagogické praxe na 2. stupni základní školy (blíže Wernerová, 2009). Uplatněnou základní metodou výzkumu bylo dotazníkové šetření realizované v říjnu 2007.

Při realizaci šetření byly použity tři varianty téhož dotazníku s uzavřenými a otevřenými položkami:

1. dotazník pro studenty 4. ročníku Učitelství pro 2. st. ZŠ, TUL,
2. dotazník pro jejich fakultní učitele (zpravidla 2 učitelé pro každého studenta podle předmětů aprobace),
3. dotazník pro oborové didaktiky.

Studenti v rámci dotazníkového šetření vybírali z nabízených 20 nejvýše 5 profesních činností (bez ohledu na jejich pořadí), které v průběhu souvislé praxe: 1. činily největší obtíže, 2. byly zvládnuty nejlépe. Nabízený soubor činností (příloha 9, dotazník 1, položka 22). Učitelé a didaktici vybírali nejvýše 5 z nabízených 24 činností v každé složce (příloha 12, 13, dotazníky 4, 5, položka 13), soubor činností: činnosti nabízené studentům a dále - stanovení výchovně-vzdělávacích cílů, volba a realizace metod, organizace aktivit v hodině a grafický projev, psaní na tabuli.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 89 studentů (69 studentek, 20 studentů), 174 učitelů (137 žen, 37 mužů) a 14 oborových didaktiků (8 žen, 6 mužů). Podrobněji kap. 3.3 (soubor V.B a VI).

Výsledky výzkumu

Studenti uváděli v průměru 2,2 činností zvládaných nejobtížněji; výčetem studentky \bar{x} 2,2 činností, studenti \bar{x} 2,0. V průměru 3,4 činností zvládaných nejlépe; výčetem studentky \bar{x} 3,5 činností, studenti \bar{x} 3,0; (tab. 41, 42). Průměrný podíl uváděných činností u fakultních učitelů: obtížně vykonávané činnosti \bar{x} 1,41 (ženy \bar{x} 1,43; muži \bar{x} 1,36), činnosti vykonávané nejlépe \bar{x} 4,99 (ženy \bar{x} 5,35; muži \bar{x} 4,23). Průměrný podíl uváděných činností u didaktiků: obtížně vykonávané činnosti \bar{x} 4,77, činnosti vykonávané nejlépe \bar{x} 4,08. Učitelé uváděli více činností hodnocené kladně než zvládané s obtížemi (graf 10, 11), mohla zde být snaha nepoškodit studenta záporným hodnocením. V porovnání se sebehodnocením studentů měli jejich učitelé větší zkušenosti, možnost sledovat souvislosti, porovnávat, hodnotit přizpůsobení studenta požadavkům praxe apod.

Tabulka 41: Sebehodnocení studentů (Ns=89): nejobtížněji zvládané profesní činnosti učitele (podíl respondentů v %)

Pořadí		Σ stud. celkem		Σ studentky		Σ studenti	
	<i>N</i> =	(89)		(69)		(20)	
	Profesní činnosti učitele:	P	NV	P	NV	P	NV
1.	Časové rozvržení učiva	46,1	-20,2	46,4	-17,4	45,0	-30,0
2.	Udržení kázně	33,7	-11,2	31,9	-10,1	40,0	-15,0
3.	Práce s neprospívajícími žáky	21,4	-3,4	21,7	-2,9	20,0	-5,0
4.	Řešení kázeňských přestupků	19,1	-5,6	20,3	-2,9	15,0	-15,0
5.	Hodnocení a klasifikace	16,9	-12,4	21,7	-13,0	0,0	-10,0
6.	Udržení pozornosti žáků	15,7	-14,6	15,9	-13,0	15,0	-20,0

P – podíly; NV – negativní volba (podíl volby opačných odpovědí).

Tabulka 42: Sebehodnocení studentů (Ns=89): nejlépe zvládané profesní činnosti učitele (podíl respondentů v %)

Pořadí		Σ stud. celkem		Σ studentky		Σ studenti	
	<i>N</i> =	(89)		(69)		(20)	
	Profesní činnosti učitele:	P	NV	P	NV	P	NV
1.	Komunikace s žáky	58,4	-1,2	65,2	-0,0	35,0	-5,0
2.	Motivace žáků	31,5	-14,6	29,0	-15,9	40,0	-10,0
3.	Volba a použití učebních pomůcek	30,3	-1,2	33,3	-1,5	20,0	-0,0
4/5	Individuální přístup k žákům	28,1	-3,4	29,0	-1,5	25,0	-10,0
4/5	Vysvětlení nové látky	28,1	-9,0	33,3	-11,6	10,0	-0,0
6.	Uzpůsobení vyučování věku žáků	24,7	-6,7	26,1	-5,8	20,0	-10,0

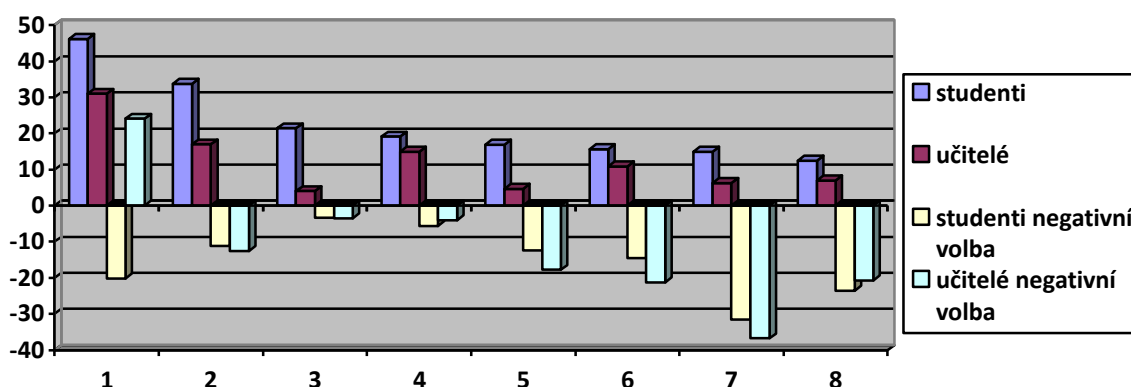
P – podíly; NV – negativní volba (podíl volby opačných odpovědí).

Učitelé hodnotili studenty při vykonávání profesních činností výše, než vyznělo sebehodnocení studentů, např. při práci s neprospívajícími žáky, v časovém rozvržení učiva, udržení kázně. Naopak při individuálním přístupu k žákům, správné formulaci otázek, spolupráci s pedagogy se studenti vnímali lépe, než je posuzovali jejich učitelé. Lze to vysvětlit i jinou představou obou hodnotících skupin o výkonech v těchto činnostech. Časové rozvržení učiva, udržení pozornosti žáků, hodnocení a klasifikace byly hodnoceny nejvíce rozporuplně (s relativně vysokým podílem negativních voleb). Jejich obtížnost nelze tedy posuzovat zcela jednoznačně. Naopak komunikace byla uváděna převážně kladně. Komunikace se žáky úzce souvisí s dalšími profesními činnostmi učitele, např. přizpůsobení vyučování věku žáků, motivace žáků aj. Ženy (studentky) se posuzovaly lépe oproti mužům (studentům) v komunikaci s žáky, ve volbě a použití učebních pomůcek, vysvětlení nové látky. Naopak muži studenti se hodnotili výše v motivaci žáků. Hodnocení a klasifikaci vnímalo mezi nejobtížněji zvládanými činnostmi více žen (studentek), což mohlo souviset např. s výběrem aprobačních předmětů upřednostňovaných ženami, či povahovými charakteristikami žen. Hodnocení studentů učiteli bylo převážně kladné, obtíže nebyly vnímány jako závažné, objevující se v důsledku malé zkušenosti praktikanta. Učitelé vyjádřili postupné zlepšování studentů v průběhu pedagogické praxe, v důsledku snahy a získávání zkušeností. Uváděli obohacení výuky, získání inspirace od studentů.

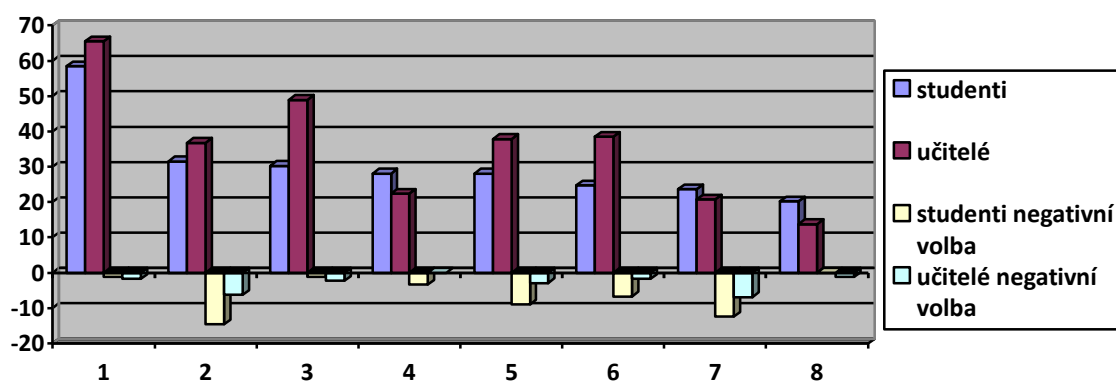
V komparaci hodnocení činností učiteli a oborovými didaktiky byli studenti posuzováni didaktiky podstatně přísněji. Je nutno zvážit, že učitelé sledovali studenty v praktickém terénu v přímém kontaktu po delší dobu než didaktici, mohli tedy více hodnotit pokroky jednotlivých

studentů. Nejobtížněji zvládané profesní činnosti uváděli učitelé i didaktici ve stejném pořadí (prvních 5); v pořadí nejlépe zvládaných činností se lišili (5 činností se v pořadí prvních šesti objevilo v obou skupinách); (tab. 43, 44; graf 12, 13). Dle didaktiků byla obtížnost vykonávaných činností studenty rozdílná.

Graf 10: Komparace výpovědí studentů a učitelů – činnosti zvládané s obtížemi (studenti učitelství $N_s=89$; učitelé $N_u=174$), 2007; podíl respondentů v %. Činnosti: [1] časové rozvržení učiva; [2] udržení kázně; [3] práce s neprospívajícími žáky; [4] řešení kázeňských přestupků; [5] hodnocení a klasifikace; [6] udržení pozornosti žáků; [7] motivace žáků; [8] správná formulace otázek.



Graf 11: Komparace výpovědí studentů a učitelů – nejlépe zvládané činnosti (studenti učitelství $N_s=89$; učitelé $N_u=174$), 2007; podíl respondentů v %. Činnosti: [1] komunikace s žáky; [2] motivace žáků; [3] volba a použití učebních pomůcek; [4] individuální přístup k žákům; [5] vysvětlení nové látky; [6] přizpůsobení vyučování věku žáků; [7] správná formulace otázek; [8] spolupráce s ostatními pedagogy.

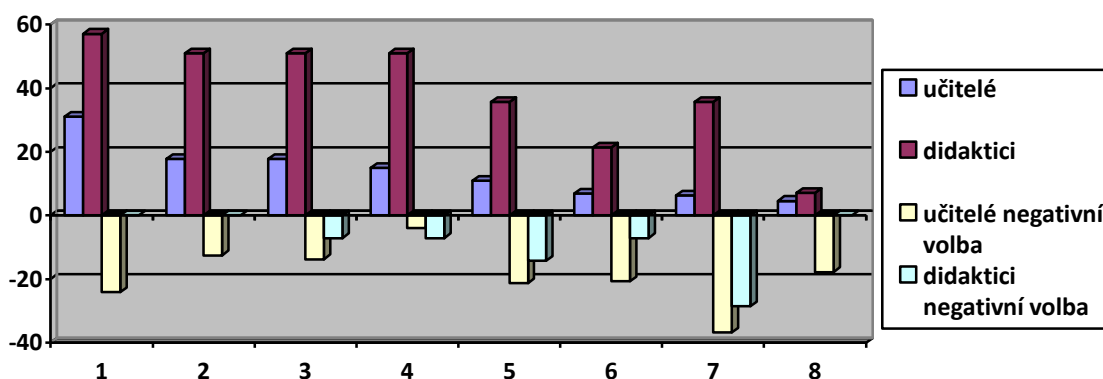


TABULKA 43: Obtížně zvládané profesní činnosti studenty učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů dle **vyjádření učitelů** ($N_u=174$) a **didaktiků** ($N_d=14$); procentuální vyjádření

POŘ.	UČITELÉ	OBOROVÍ DIDAKTICI
1.	Časové rozvržení učiva 31,0 (-24,1)	Časové rozvržení učiva 57,1 (-0,0)
2.	Udržení kázně 17,8 (-12,6)	Udržení kázně 51,0 (-0,0)
3.	Graf. projev, psaní na tabuli 17,8 (-13,8)	Graf. projev, psaní na tabuli 51,0 (-7,1)
4.	Řešení kázeňských přestupků 14,9 (-4,0)	Řešení kázeňských přestupků 51,0 (-7,1)
5.	Udržení pozornosti žáků 10,9 (-21,3)	Udržení pozornosti žáků 35,7 (-14,3)
6.	Správná formulace otázek 6,9 (-20,7)	Individuální přístup 35,7 (-21,4) Motivace 35,7 (-28,6)

Záporné číslo představuje negativní (inverzní) volbu.

Graf 12: Komparace výpovědí učitelů a oborových didaktiků – činnosti zvládané s obtížemi (učitelé $N_u=174$; oboroví didaktici $N_d=14$), 2007; podíl respondentů v %. Činnosti: [1] časové rozvržení učiva; [2] udržení kázně; [3] grafický projev a psaní na tabuli; [4] řešení kázeňských přestupků; [5] udržení pozornosti žáků; [6] správná formulace otázek; [7] motivace žáků; [8] hodnocení a klasifikace.

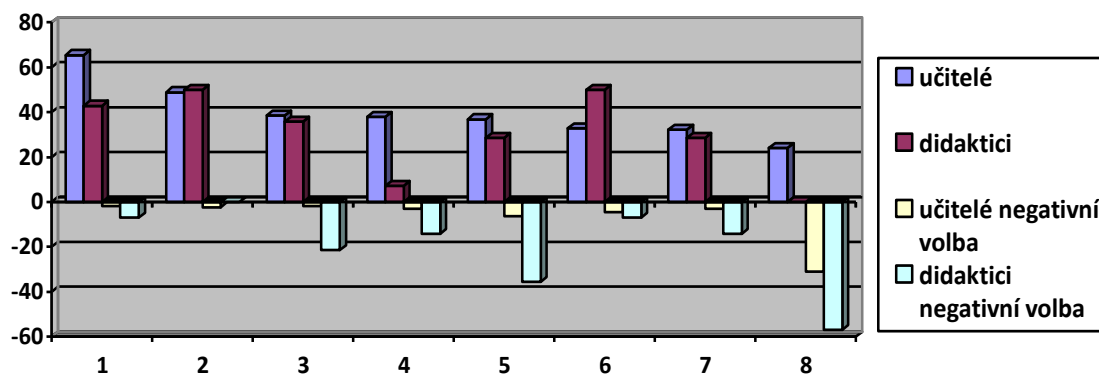


Tabulka 44: Nejlépe zvládané profesní činnosti studenty učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů dle **vyjádření učitelů** ($N_u=174$) a **didaktiků** ($N_d=14$); procentuální vyjádření

POŘ.	UČITELÉ	OBOROVÍ DIDAKTICI
1.	Komunikace s žáky 65,5 (-1,7)	Volba, použití učeb. pomůcek 50,0 (-0,0)
2.	Volba, použití učeb. pomůcek 48,9 (-2,3)	Organizace aktivit v hodině 50,0 (-7,1)
3.	Uzpůsobení vyuč. věku žáků 38,5 (-1,7)	Komunikace s žáky 42,9 (-7,1)
4.	Vysvětlení nové látky 37,9 (-2,9)	Uzpůsobení vyuč. věku žáků 35,7 (-21,4)
5.	Motivace žáků 36,8 (-6,3)	Volba a realizace metod 28,6 (-14,3)
6.	Organizace aktivit v hodině 32,8 (-4,6)	Motivace žáků 28,6 (-35,7)

Záporné číslo představuje negativní (inverzní) volbu.

Graf 13: Komparace výpovědí učitelů a oborových didaktiků – nejlépe zvládané činnosti (učitelé $N_u=174$; oboroví didaktici $N_d=14$), 2007; podíl respondentů v %. Činnosti: [1] komunikace s žáky; [2] volba a použití učebních pomůcek; [3] přizpůsobení vyučování věku žáků; [4] vysvětlení nové látky; [5] motivace žáků; [6] organizace aktivit v hodině; [7] volba a realizace vhodných metod; [8] časové rozvržení učiva.



Diskuse

Nejlépe zvládanými profesními činnostmi učitele podle mínění studentů, učitelů i didaktiků byly komunikace a motivace žáků. Podstatnou roli zde mohl představovat např. efekt novosti ve výuce studentů, uplatňování netradičních forem výuky.

Nejobtížněji zvládanými profesními činnostmi učitele podle mínění všech tří hodnotících skupin byly kromě časového rozvržení učiva zejména takové aktivity, které souvisely bezprostředně s problematikou školní kázně (udržení kázně, udržení pozornosti, řešení kázeňských problémů). Je zásadní pedeutologickou otázkou, zda některé profesní činnosti jsou naučitelné při studiu na fakultě, resp. jen částečně naučitelné, zatímco jiné je efektivnější zvládat až v průběhu praxe v učitelském povolání. Jak uvádí Švec (2007), je mj. třeba, aby se adept učitelství po získání teoretických znalostí účastnil pedagogických situací a učil se opakovaně jednat s žáky. Projektování vyučovací hodiny a časové zvládnutí její struktury je zřejmě naučitelné, ale spíše jen ve smyslu zkušenostního učení, tedy spíše až dlouhodobějším opakováním a v nutném kontextu s reálnou podobou vyučování. Časové rozvržení učiva bylo hodnoceno převážně v rámci krátké časové jednotky (vyučovací hodiny). Dlouhodobé plánování realizace učební činnosti prováděl učitel, u něhož student praktikoval. Probíhající kurikulární reforma nechává problematiku časového rozvržení učiva (též dlouhodobého) na učiteli. Mohly by nastat problémy např. v nedostatečném procvičení konkrétní učiva nejen u učitelů bez školské praxe. Vedle toho dovednost zvládat kázeňské problémy se daleko více váže na celý komplex profilu studenta, potažmo absolventa učitelství. Navíc také souvisí s konkrétním prostředím školy, sociálním kontextem, klimatem školy, způsobem řízení atd. Zvládnutí kázeňských problémů je zásadním tématem nejen pro začínající učitele (Šimoník, 1994), ale i pro učitele zkušené, není tedy specifikem pouze pro studenty učitelství. Jak uvádí Bendl (2005), nekázeň ve školách představuje globální problém, potýkají se s ní školy na celém světě. Upozorňuje na společenskou a dobovou podmíněnost kázně, kdy pod vlivem dynamického společenského vývoje dochází k destrukci mnoha tradičních hodnot, včetně kázně.

Tyto úvahy zahrnují zásadní požadavek ve směru k nutnosti realizovat systémové další vzdělávání učitelů, které však dlouhodobě a citelně v českých poměrech chybí. Práce fakultního učitele je náročná, cvičný učitel ovlivňuje rozvoj studenta, měl by objektivně hodnotit jeho pedagogickou činnost, poskytovat praktikantovi podporu.

Výsledky šetření jsme porovnali s šetřením v roce 2004 (blíže Wernerová, 2007a). Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkově 145 studentů a 281 fakultních učitelů. Výsledky potvrzují předchozí šetření. V porovnání pohledu učitelů i studentů měli studenti největší obtíže v časovém rozvržení učiva a udržení kázně. Učitelé i studenti uváděli jako nejlépe zvládané činnosti komunikaci se žáky, volbu, přípravu a použití učebních pomůcek. Předměty aprobace podle pořadí nejlépe zvládaných činností nepředstavovaly významnou roli. Celkově cviční učitelé hodnotili profesní výkony praktikantů lépe, než vyznělo sebehodnocení studentů. Výše uvedené souvisí s osobností fakultního učitele, u níž převažuje identifikace s rolí ochránce, neztotožňující se s rolí učitele studentů, cítí se být jejich partnery (Dushinská, 2010, s. 47-55). Zde citelně chybí příprava na roli fakultního učitele. Obdobně zjistila Sirotová, Holubová (2004), ve srovnání hodnocení fakultních učitelů a sebehodnocení studentů Filosofické fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnavě 5. roč. všeobecně vzdělávacích předmětů (VVP) učitelé vnímali rozvíjení klíčových kompetencí (projektových, realizačních a reflexivních) pozitivněji než studenti.

V porovnání výsledků dlouhodobých opakovaných šetření se jeví, že hodnocení profesních obtíží v principu nevykazuje u většiny sledovaných učitelských činností výraznější odchylky (Urbánek, 2000b; Wernerová, 2007a, 2009). Může to vést k řadě možných interpretací. Především to může signalizovat použitelnost výzkumného nástroje a vhodnost metodologického přístupu k identifikaci sledovaných jevů. Věrohodnost subjektivních výpovědí studentů je navíc potvrzována jak výpověďmi učitelů, tak také hodnocením souboru oborových didaktiků. Vyrovnané výsledky zřejmě též poukazují na relativní stabilitu efektů učitelské přípravy na sledované fakultě. Ukazuje se, že jsou to i bez ohledu na řadu kurikulárních zásahů do studijních programů stále tytéž profesní činnosti, které jsou hodnoceny studenty relativně obtížně.

Závěry

Ve výzkumné otázce č. 8 jsme zjišťovali, zda existuje relace ve výpovědích studentů, fakultních učitelů a oborových didaktiků při hodnocení stejné profesní činnosti vykonávané studenty. Studenti učitelství vyjadřovali sebehodnocení profesních činností kritičtěji, a též oboroví didaktici hodnotili studenty kritičtěji než jejich fakultní učitelé. Nejobtížněji zvládané profesní činnosti učitele, dle mínění všech tří hodnotících skupin, byly časové rozvržení učiva a činnosti související s problematikou školní kázně; nejméně obtížná byla hodnocena komunikace s žáky a volba a použití učebních pomůcek. Triangulační šetření potvrdilo již publikovaná zjištění, že rozdíly v hodnocení studenta fakultním učitelem, oborovým didaktikem a sebehodnocení téže praktické činnosti nejsou výrazné.

3.4.3.3 Rozdíl mezi sebehodnocením vykonávaných profesních činností studenty nestrukturovaného a strukturovaného studia

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak hodnotí obtížnost profesních činností (sebehodnocení) studenti jednotlivých studijních programů učitelství: Mgr. a NMgr. Učitelství pro 2. st. ZŠ (+ UK NMgr. ZŠ/SŠ) a Mgr. a NMgr. Učitelství pro SŠ po absolvování souvislé praxe 4týdenní na ZŠ či SŠ.

Celkem se šetření zúčastnilo 622 respondentů, výzkumný soubor II, uplatněn byl dotazník 1, položka 22 (příloha 9). Zjišťovány byly opět nejobtížnější a nejlépe zvládané profesní činnosti a činnosti, s nimiž se studenti za souvislé praxe vůbec nesetkali.

Výsledky výzkumu

1) Profesní činnosti nejobtížnější vykonávané

Nejobtížnější vykonávané činnosti při absolvování souvislé praxe na ZŠ (sebehodnocení studentů) uvádí tab. 45a, graf 14a; na souvislé praxi na SŠ tab. 45b, graf 14b.

Sloučili jsme též data získaná od studentů studijních programů NMgr. ZŠ a NMgr. ZŠ/SŠ (UK) z důvodu absolvování souvislé praxe na ZŠ.

Tabulka 45a: Výpovědi studentů učitelství Mgr. a NMgr. programů, nejčastěji uváděné **nejobtížnější vykonávané** profesní činnosti na souvislé praxi **na základní škole** (2009/10), N=472; procentuální vyjádření

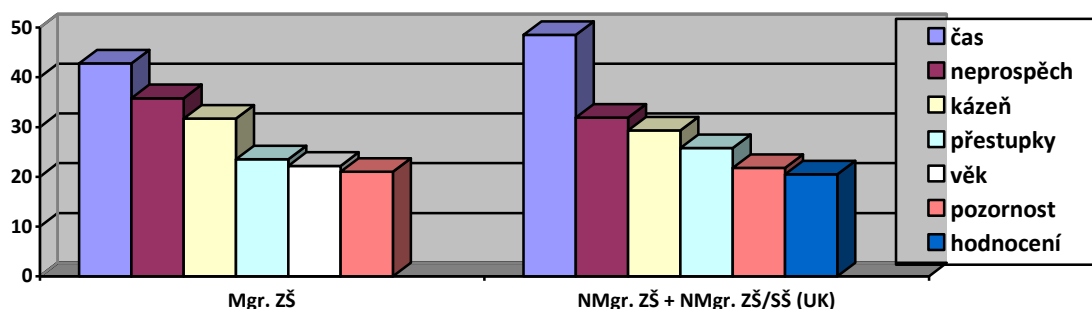
	Mgr. ZŠ (N 243)	%	NMgr. ZŠ (N 178)	%	NMgr. ZŠ/SŠ (N 51)	%	NMgr.ZŠ + NMgr.ZŠ/SŠ (N 229)	%
1	Čas	42,8	Čas	46,1	Čas	56,9	Čas	48,5
2	Neprospěch	35,8	Neprospěch	33,7	Kázeň	39,2	Neprospěch	31,9
3	Kázeň	31,7	Kázeň	26,4	Přestupky	31,4	Kázeň	29,3
4	Přestupky	23,5	Přestupky	24,2	Věk	29,4	Přestupky	25,8
5	Věk	22,2	Hodnocení	20,8	Pozornost	27,5	Pozornost	21,8
6	Pozornost	21,0	Pozornost	20,2	Motivace	27,5	Hodnocení	20,5

Tabulka 45b: Výpovědi studentů učitelství Mgr. a NMgr. programů, nejčastěji uváděné **nejobtížnější vykonávané** profesní činnosti na souvislé praxi **na střední škole** (2009/10), N=150; procentuální vyjádření

	Mgr. SŠ (N 105)	%	NMgr. SŠ (N 45)	%
1	Čas	40,0	Čas	35,6
2	Pozornost	29,5	Pozornost	26,7
3	Hodnocení	28,6	Kázeň	26,7
4	Kázeň	24,8	Motivace	26,7
5	Motivace	22,9	Přestupky	22,2
6	Formulace	20,0	Formulace	20,0

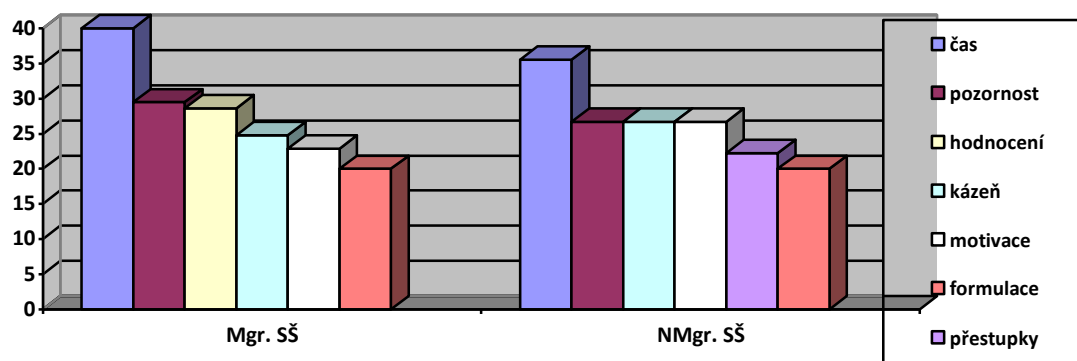
Legenda: čas – časové rozvržení učiva, neprospěch – práce s neprospívajícími žáky, kázeň – udržení kázně, přestupky – řešení kázeňských přestupků, věk – přizpůsobení vyučování věku žáků, hodnocení – hodnocení a klasifikace, pozornost – udržení pozornosti žáků, motivace – motivace žáků, formulace – správná formulace otázek.

Graf 14a: Výpovědi studentů učitelství Mgr. a NMgr. programů, nejčastěji uváděné **nejobtížněji vykonávané** profesní činnosti na souvislé praxi **na základní škole** (2009/10), N =472; procentuální vyjádření



Legenda: čas – časové rozvržení učiva, neprospěch – práce s neprospívajícími žáky, kázeň – udržení kázně, přestupky – řešení kázeňských přestupků, pozornost – udržení pozornosti žáků, věk – přizpůsobení vyučování věku žáků, hodnocení – hodnocení a klasifikace.

Graf 14b: Výpovědi studentů učitelství Mgr. a NMgr. programů, nejčastěji uváděné **nejobtížněji vykonávané** profesní činnosti na souvislé praxi **na střední škole** (2009/10), N=150; procentuální vyjádření



Legenda: čas – časové rozvržení učiva, pozornost – udržení pozornosti žáků, hodnocení a klasifikace kázeň – udržení kázně, motivace – motivace žáků, formulace – správná formulace otázek, přestupky – řešení kázeňských přestupků.

Nejčastěji uváděnou nejobtížněji zvládanou činností bylo shodně pro studenty učitelství ZŠ i SŠ časové rozvržení učiva. Z dalších činností poté pro studenty Učitelství pro ZŠ: práce s neprospívajícími žáky, udržení kázně a řešení kázeňských přestupků. Pro studenty učitelství SŠ udržení pozornosti žáků, udržení kázně, hodnocení a klasifikace. Obtíže v činnostech souvisejících se zvládnutím kázně žáku a s prací s neprospívajícími žáky souvisí s často studenty uváděnou nepřipraveností na řešení výchovných a výukových problémů žáků. Výpovědi studentů v porovnání programů Mgr. studia a NMgr. studia obou stupňů škol se podstatně nelišily, šest činností na prvních osmi místech byly totožné.

2) Profesní činnosti nejlépe zvládané

Nejlépe zvládané činnosti při absolvování souvislé praxe na ZŠ (sebehodnocení studentů) uvádí tab. 46a, graf 15a; na souvislé praxi na SŠ tab. 46b, graf 15b.

Tabulka 46a: Výpovědi studentů učitelství Mgr. a NMgr. programů, nejčastěji uváděné **nejlépe vykonávané** profesní činnosti na souvislé praxi **na základní škole** (2009/10), N=472; procentuální vyjádření

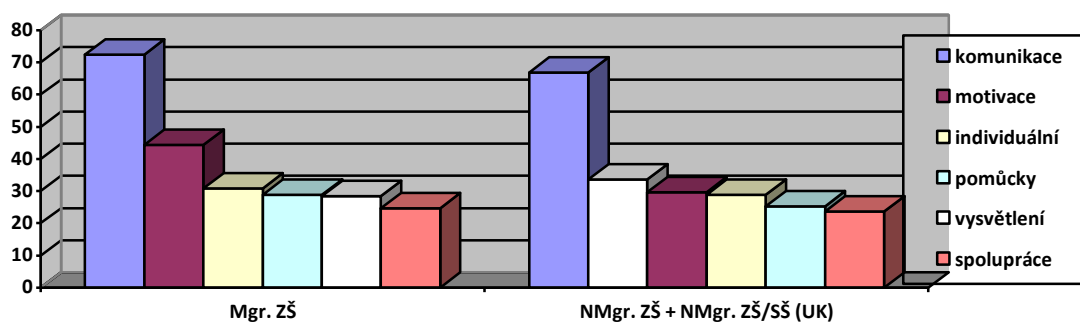
	Mgr. ZŠ (N 243)	%	NMgr. ZŠ (N 178)	%	NMgr. ZŠ/SŠ (N 51)	%	NMgr.ZŠ + NMgr.ZŠ/SŠ (N 229)	%
1	Komunikace	72,4	Komunikace	64,0	Komunikace	76,5	Komunikace	66,8
2	Motivace	44,4	Vysvětlení	33,7	Vysvětlení	33,3	Vysvětlení	33,6
3	Individuální	30,9	Motivace	31,5	Pomůcky	27,5	Motivace	29,7
4	Pomůcky	28,8	Individuální	30,9	Spolupráce	25,5	Individuální	28,8
5	Vysvětlení	28,4	Pomůcky	24,7	Motivace	23,5	Pomůcky	25,3
6	Spolupráce	24,7	Spolupráce	23,0	Individuální Věk	21,6 21,6	Spolupráce	23,6

Tabulka 46b: Výpovědi studentů učitelství Mgr. a NMgr. programů, nejčastěji uváděné **nejlépe vykonávané** profesní činnosti na souvislé praxi **na střední škole** (2009/10), N=150; procentuální vyjádření

	Mgr. SŠ (N 105)	%	NMgr. SŠ (N 45)	%
1	Komunikace	80,0	Komunikace	66,4
2	Vysvětlení	39,0	Pomůcky	35,6
3	Individuální	26,7	Vysvětlení	28,9
4	Pomůcky	25,7	Individuální	28,9
5	Organizace	25,7	Motivace	26,7
6	Motivace	23,8	Spolupráce	26,7

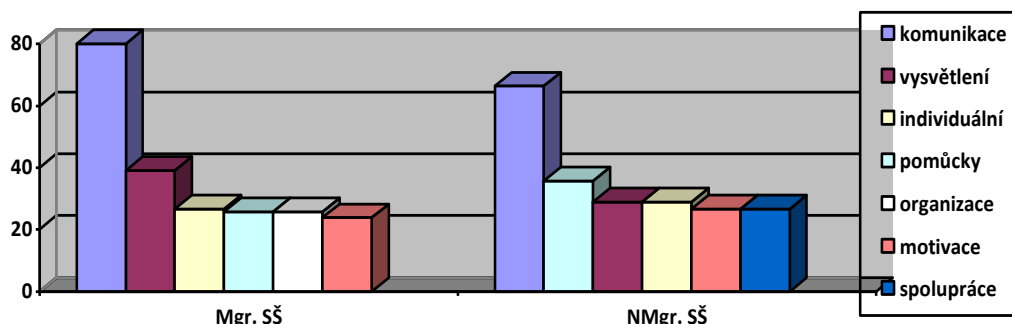
Legenda: komunikace – komunikace s žáky, motivace – motivace žáků, vysvětlení – vysvětlení nové látky, individuální – individuální přístup k žákům, pomůcky – volba a použití učebních pomůcek, spolupráce – spolupráce s ostatními pedagogy, věk – přizpůsobení vyučování věku žáků, organizace – organizace samostatné práce.

Graf 15a: Výpovědi studentů učitelství Mgr. a NMgr. programů, nejčastěji uváděné **nejlépe vykonávané** profesní činnosti na souvislé praxi **na základní škole** (2009/10), N=472; procentuální vyjádření



Legenda: komunikace – komunikace s žáky, motivace – motivace žáků, vysvětlení – vysvětlení nové látky, individuální – individuální přístup k žákům, pomůcky – volba a použití učebních pomůcek, spolupráce – spolupráce s ostatními pedagogy.

Graf 15b: Výpovědi studentů učitelství Mgr. a NMgr. programů, nejčastěji uváděné **nejlépe vykonávané** profesní činnosti na souvislé praxi **na střední škole** (2009/10), N = 150; procentuální vyjádření.



Legenda: komunikace – komunikace s žáky, vysvětlení – vysvětlení nové látky, individuální – individuální přístup k žákům, pomůcky – volba a použití učebních pomůcek, organizace – organizace samostatné práce, motivace – motivace žáků, spolupráce – spolupráce s ostatními pedagogy.

Nejčastěji uváděná nejlépe zvládaná činnost byla shodná pro studenty Učitelství pro 2. ZŠ i SŠ - komunikace s žáky. Z dalších činností poté pro ZŠ - motivace, vysvětlení nové látky a individuální přístup k žákům. Pro SŠ - vysvětlení nové látky, volba a použití učebních pomůcek, individuální přístup k žákům.

Ve srovnání výpovědí studentů Mgr. a NMgr. studia Učitelství pro ZŠ - NMgr. studenti uváděli jako druhou nejlépe zvládanou činnost vysvětlení nové látky (ale pouze o 5,2 % než Mgr. studenti). Z výpovědí studentů Mgr. studia a NMgr. studia Učitelství pro SŠ - vysvětlení nové látky bylo o 10 % hodnoceno lépe u Mgr. studia. Šest činností na prvních osmi místech bylo totožných.

3) Profesní činnosti, se kterými se studenti za souvislé praxe nesetkali

Data získaná od studentů strukturovaných a nestrukturovaných programů byla sloučena, neboť se činnosti, se kterými se studenti na jednotlivých stupních škol ponejvíce nesetkali, podstatně neodlišovaly.

a) Činnosti u studentů praktikujících na ZŠ, N studentů = 472:

1. Individuální jednání s rodiči žáků (71,8 %)
2. Diagnostika osobnosti žáka (38,6 %)
3. Tvorba tematického plánu (27,5 %)
4. Řešení kázeňských přestupků (24,2 %)

Zjištěné výsledky studentů praktikujících na ZŠ potvrdily výsledky předchozích šetření na TUL.

b) Činnosti u studentů praktikujících na SŠ, N studentů = 150:

1. Individuální jednání s rodiči žáků (74,0 %)
2. Diagnostika osobnosti žáka (44,0 %)
3. Řešení kázeňských přestupků (40,7 %)
4. Práce s neprospívajícími žáky (31,3 %)

Závěry

Výzkumná otázka č. 9 zjišťovala, zda existuje rozdíl mezi sebehodnocením vykonávaných profesních činností studenty nestrukturovaného a strukturovaného studijního programu. Uváděné nejobtížněji a nejlépe zvládané činnosti se podstatně nelišily v pořadí u obou programů. V komparaci s předchozími šetřeními jsou uváděny stále tytéž profesní činnosti bez ohledu na kurikulární zásahy do učitelských programů. Rozdíl uváděné obtížnosti byl v činnostech prováděných studenty absolvujícími praxi na jiném stupni školy, tj. na základní škole a na střední škole. Po časovém rozvržení učiva, jako činnosti zvládané s největšími obtížemi na základní i střední škole, byly na základní škole uváděny obtíže při práci s neprospívajícími žáky a kázeňské problémy, na střední škole udržení pozornosti žáků. Z nejlépe zvládaných činností v pořadí nejčastěji uváděných na základní škole byla po komunikaci s žáky uváděna motivace žáků, na střední škole vysvětlení nové látky.

3.4.4 PROFESNÍ VÝVOJ STUDENTA UČITELSTVÍ: ROZDÍLY V OBLASTI STUDENTY DEKLAROVANÝCH POSTOJŮ K PROFESI

3.4.4.1 Odlišnost motivů k výběru studia učitelství

Je všeobecně známo, že kvalita učitelských kádřů - a tedy i kvalita edukačních procesů ve školách - je podmiňována tím, jací lidé se ucházejí o studium učitelských oborů (Průcha, 2002, s. 202). Situace se odlišuje v jednotlivých zemích.

Motivy studentů ke studiu učitelství na PedF UK a PedF UJEP v r. 1994 sledoval Havlík (1995). Výzkum potvrdil, že nezdědka je volba pedagogické fakulty pojistkou v případě nepřijetí na fakultu jinou. K budoucímu povolání učitele se vysloveně přihlásilo jen 69 % respondentů a distancovalo se od něho 15 % respondentů. Motivace k práci učitele byla diferencována podle oborů a pohlaví: Větší motivaci projevovali studenti ucházející se o studium Učitelství pro 1. stupeň základní školy než uchazeči o studium předmětů pro 2. stupeň. Větší motivaci měly dívky než chlapci, uchazeči z menších lokalit než z velkoměst a také studenti z učitelských rodin. Silný byl zájem o pedagogickou perspektivu u respondentů s pedagogickou zkušeností. Z výzkumů, které sledovaly motivy volby studia učitelství na pedagogických fakultách, dále zmiňujeme např. Klímovou (1975), výzkum uchazečů o studium učitelství na pedagogických fakultách v ČSR v r. 1973, kde nejčastěji uváděným motivem volby byl zájem o práci s dětmi. Křesákovou (2001), která sledovala motivy volby studentů na PedF UK v Praze, či Rybičkovou (2009) – motivy volby studentů na PedF MU v Brně.

V jednotlivých zemích jsou uplatňovány různě složité a náročné procedury pro výběr studentů učitelských oborů na vysokých školách (Průcha, 2002, s. 205). Jakožto kritéria výběru se často kombinují výsledky z přijímacích zkoušek (s aplikacemi různých testů), data o prospěchu na střední škole, resp. v určitých předmětech, osobní pohovory s uchazeči aj. Základními kritérii pro přijetí uchazeče ke studiu učitelství u nás jsou stále vědomosti (prospěch na SŠ včetně výsledků maturitní zkoušky, přijímací zkoušky opírající se především o výsledky zkoušek z předmětů budoucí aprobace, celonárodní srovnávací testy) méně pak dovednosti a nikoliv předpoklady k učitelství (blíže např. Šimoník, 2001). Jak uvádí Urbánek (2005b, s. 73-76), zřejmým důsledkem reality výběru uchazečů o učitelskou profesi je neodpovídající motivace adeptů učitelství v průběhu studia, ale také po jeho absolvování.

Cíl, metodika a uspořádání šetření, charakteristika souboru respondentů

Cílem šetření bylo komparovat motivy, které vedly k volbě studia na FP studenty nestrukturovaného magisterského studia Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, studenty bakalářských Studijních oborů se zaměřením na vzdělávání a navazujícího magisterského studia Učitelství pro 2. stupeň ZŠ (SŠ).

Šetření prezentuje subjektivní vyjádření studentů: a) motivy volby studia FP na počátku 3. semestru nestrukturovaného magisterského studia Učitelství pro 2. stupeň základní školy: studenti tří ročníků - říjen 2004, 2005 a 2006 (418 respondentů);

b) motivy volby studia na FP studentů na počátku 5. semestru bakalářských Studijních oborů se zaměřením na vzdělávání: dva ročníky - říjen 2009 a 2010 (292 respondentů);

c) motivy studentů 1. semestru, 1. ročníku navazujícího magisterského studia Učitelství pro 2. st. ZŠ (ZŠ/SŠ), leden 2011 (31 respondentů);

d) rozhodnutí sledovaných skupin studentů nastoupit po vystudování vykonávat učitelskou profesi.

Celkem se šetření zúčastnilo 741 respondentů (tabulka 47). Podíl šetřených respondentů k celkovému počtu studentů ročníku se vzhledem k organizaci administrace dotazníků pohyboval v rozmezí 91,9 - 98,6 %. Všichni studenti navštěvovali prezenční formu studia. Uplatněn byl nestandardizovaný anonymní dotazník s otevřenými a polouzavřenými položkami (přílohy 14, 15, dotazníky 6, 7, položka 2). Dílčí část šetření byla prezentována (Wernerová, 2011b).

Tabulka 47: Počty respondentů – studenti učitelství, TUL; N=741

	Mgr. 2. st. ZŠ				Bc. Obory se zaměřením na vzdělávání			NMgr. 2. st. ZŠ (ZŠ/SŠ)
	2004	2005	2006	04-06	2009	2010	09,10	2011
Ženy	82	88	150	320	116	121	237	24
Muži	40	30	28	98	27	28	55	4
Celkem	122	118	178	418	143	149	292	31

Výsledky výzkumu: komparace motivů studia

a) Motivy výběru studia na FP studentů

nestrukturovaného magisterského studia Učitelství 2. stupně ZŠ a studentů bakalářských Studijních oborů se zaměřením na vzdělávání

Studenti se vyjadřovali v otevřené položce dotazníku: „Co Vás osobně motivovalo ke studiu na FP a k rozhodnutí stát se učitelem? Můžete uvést i více důvodů.“ Motivy studentů se pohybovaly od proklamovaného zájmu o práci s mládeží, zájmu o aprobační předmět až k tzv. „nouzovému“ řešení výběru FP. Nejčastěji uváděné motivy studenty obou studijních programů srovnává tabulka 48.

Tabulka 48: Nejčastěji uváděné motivy studentů k volbě studia na FP;

Mgr. Učitelství pro 2. st. ZŠ (2004, 2005, 2006),

Bc. Obory se zaměřením na vzdělávání (2009, 2010); procentuální vyjádření

poř.	NEJČASTĚJI UVÁDĚNÉ MOTIVY	Mgr. 2. st. ZŠ 2004, 2005, 2006			Bc. Obory se zaměř. na vzdělávání 2009, 2010		
		celkem 418	ženy 320	muži 98	celkem 292	ženy 237	muži 55
1	Zájem o práci s dětmi	52,4	54,1	46,9	44,2	45,1	40,0
2	Zájem o aprobační předmět	28,7	25,9	37,8	43,8	43,9	43,6
3	Smysluplnost povolání	20,8	20,6	21,4	13,4	15,6	3,6
4	Pozitiva profese	12,7	13,1	11,2	11,6	8,9	23,6
5	Rodinná tradice	9,3	9,4	9,2	8,6	9,7	3,6
6	Předchozí zkušenosti s prací s dětmi	7,9	9,1	4,1	7,9	7,2	10,9
7	Přání od dětství	5,3	6,9	0,0	6,2	7,6	0,0
8	Jiné důvody	9,3	10,0	7,1	12,7	12,2	14,5
neg.	„Negativní vyjádření“ k učitelství	3,8	4,1	3,1	17,1	17,3	16,4

Studenti uváděli více motivů současně.

K jednotlivým motivům uváděným studenty učitelství, zaznamenáno v pořadí četnosti uvádění:

1) Nejčastěji uváděnými *aprobačními předměty* v magisterském studiu byly: cizí jazyk, občanská výchova, dějepis a tělesná výchova. V bakalářském studiu taktéž cizí jazyk, tělesná

výchova, dějepis a český jazyk (literatura). Tyto předměty byly častěji uváděny i vzhledem k vysokému počtu studentů v těchto studovaných oborech.

2) *Smysluplnost povolání* vidí studenti v předávání znalostí, hodnot, zkušeností, ovlivňování výchovy mladé generace.

3) *Pozitiva profese*

Z nejčastějších výpovědí studentů magisterského studia:

kratší pracovní doba, prázdniny (3,1 %),
všeobecný rozhled učitele (1,4 %),
profese učitele má budoucnost a jistotu,
snadná dostupnost pracovního místa,
slušné platové podmínky,
fyzicky nenáročná, poklidná práce,
komunikace s lidmi, práce v kolektivu, interaktivní povolání,
prestižní, atraktivní povolání,
celoživotní vzdělávání.

Z výpovědí studentů bakalářského studia:

kreativní, flexibilní, rozmanitá, nestereotypní práce (3,4 %),
kratší pracovní doba, prázdniny (2,1 %),
práce v kolektivu,
stabilní pracovní místo, slušné platové podmínky,
sebevzdělávání, všeobecný rozhled, osobní rozvoj,
fyzická a časová nenáročnost povolání,
pocit dobrých výsledků,
dobré profesní postavení,
dobrá praxe pro ženu.

4) Motivaci *předchozí zkušeností s prací s dětmi* studenti získali, dle jejich vyjádření, při soukromém doučování, výuce na ZŠ, vedení kroužků, táborů, při práci trenéra, v rámci praxe při studiu na střední pedagogické škole, s mladším sourozencem.

5) *Jiné důvody* uváděné studenty v rámci obou studijních programů:

Z nejčastějších výpovědí studentů magisterského studia - pozitivní vzor učitele na ZŠ, SŠ (4,8 %), (či negativní zkušenost – snaha o změnu); zájem o psychologii, pedagogiku (1,7 %), poradenství; zlepšit situaci ve školství (1,7 %); zkusit učit.

Z výpovědí studentů bakalářského studia - snaha o změnu ve školství (4,1 %), (lépe vyučovat, změnit přístup žáků a studentů ke vzdělávání, zlepšit chování dětí); inspirovali mě učitelé ZŠ, SŠ (3,8 %), (či negativní zkušenost); zájem o psychologii, pedagogiku; možnost profesního růstu (Ph.D.); škola v pohraničí - styky s německými školami (aprobace německý jazyk); doporučení ostatních; je nedostatek pedagogů; baví mě učit, chci vyzkoušet učitelskou profesi; učit na jazykové škole.

6) „*Negativní vyjádření*“ studentů k učitelství:

Studenti magisterského studia - jinam mě nepřijali (2,2 %); získání vysokoškolského titulu; možnost uplatnění i v jiném povolání (anglický jazyk); jednodušší studium.

Studenti bakalářského studia - jednoduché přijímací nároky (na jinou VŠ mne nepřijali, nepřijali mne na Učitelství 1. stupně), předchozí neúspěšné studium jinde (5,5 %), postupem času ze svého rozhodnutí stát se učitelkou ustupuji (4,1 %), dostupnost školy od místa bydliště (3,1 %), získání vysokoškolského titulu (1,7 %), široké uplatnění na trhu práce, nejen ve školství (1,4 %), nechci se stát učitelkou – motivovaly mne obory (AJ, ČJ) - špatná volba FP, uplatnění jazyka při cestování a v neučitelské práci, překladatelství, oddálení pracovních povinností.

Výpovědi studentů v jednotlivých letech rámci magisterského studia se výrazně neodlišují, taktéž v rámci jednotlivých let u bakalářského studia.

Z rozdílů v motivech uváděných studenty magisterského studia s motivy studentů bakalářského studia: Studenti magisterského studia vyjádřili větší zájem o práci s dětmi (o 8,2 %) než studenti bakalářského studia. Studenti bakalářského studia uváděli více zájmu o aprobační předmět (o 15,1 %). Studenti magisterského studia uvedli více smysluplnost povolání – předávání informací, zkušeností, ovlivňování mladé generace (o 7,4 %). „Negativní vyjádření“ k učitelství studentů bakalářského studia převažuje o 13,3 %.

Z hlediska rozdílu mezi uváděnými motivy mužů a žen: ženy častěji než muži uváděly zájem o práci s dětmi. Muži v magisterském studiu uváděli častěji zájem o aprobační předmět než ženy. (V bakalářském studiu nebyl podstatný rozdíl, neboť zájem o aprobační předmět uváděly často i ženy.)

b) Motivy výběru studentů navazujícího magisterského studia

Do navazujícího magisterského studia v roce 2010/11 dochází 32 studentů, tj 16,7 % studentů bakalářského studia TUL (ze 162 studentů) + 5 studentů, kteří nejsou absolventi bakalářského studia TUL. Důvodem tohoto nízkého počtu je ponejvíce nesplnění požadavků studia v daném termínu, tj. do 3 let Bc. studia, či nemotivovanost ke studiu učitelství. Výsledky šetření nelze zobecňovat vzhledem k počtu studentů a tzv. elitě studentů splnivších požadavky ročníku, tedy studentů schopných a značně motivovaných k výkonu profese. Celkem se šetření (leden 2011) 1. semestr navazujícího magisterského studia zúčastnilo 31 studentů (24 žen, 7 mužů), tj. 96,9 % studentů ročníku. Nejčastěji uváděné motivy k volbě profese uvádí tabulka 49.

Tabulka 49: Nejčastěji uváděné motivy studentů k volbě studia na FP;

navazující magisterské studium Učitelství pro 2. st. ZŠ (ZŠ/SŠ), 2011; procentuální vyjádření

poř.	NEJČASTĚJI UVÁDĚNÉ MOTIVY	N=31
1	Zájem o práci s dětmi	51,6
2	Smysluplnost povolání	41,9
3	Zájem o aprobační předmět	38,7
4	Rodinná tradice	19,4
5	Přání od dětství	16,1
6	Předchozí zkušenosti s prací s dětmi	12,9
7	Pozitiva profese	12,9
8	Jiné důvody	19,4
neg.	„Negativní vyjádření“ k učitelství	12,9

K jednotlivým motivům uváděným studenty učitelství, zaznamenáno v pořadí četnosti uvádění:

1) *Smysluplnost povolání* vidí studenti v předávání znalostí a zkušeností, příprava žáků na budoucí život, ovlivňování osobnosti dětí, zvýšení zájmu o předmět u dětí (historie, chemie), posílání v profesi, celkově zlepšit české školství nebo výuku na škole, snaha zaujmout dnešní děti, udělat školu příjemnou, zábavnou dětem.

2) *Důvody uváděných aprobačních předmětů*: zájem o historii, sport, zeměpis, cizí jazyky, informatiku.

3) *Motivace předchozí zkušeností s prací s dětmi*: SPgŠ, doučování, sportovní kroužky.

4) *Pozitiva profese*: kreativní práce, poměrná volnost v práci, státní sektor, jistota práce a financí, prázdniny.

5) *Jiné důvody*: sebevzdělávání, učitelé, kteří byli vzorem na ZŠ, SŠ, dobré výsledky na gymnáziu.

6) „*Negativní vyjádření*“ studentů k učitelství: dostupnost školy v místě bydliště, nerozhodnost, který obor studovat (cesta nejmenšího odporu), krajní možnost.

Prezentovaná šetření potvrzují výsledky obdobných výzkumů. Předními motivy volby studia na pedagogické fakultě v našich šetřeních byla práce s dětmi: uvedlo 52,4 % studentů nestrukturovaného magisterského studia Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, 51,6 % studentů strukturovaného magisterského studia a 44,2 % studentů bakalářských Studijních oborů se zaměřením na vzdělávání. Dále pak zájem o aprobační předmět: vyjádřilo 43,8 % studentů bakalářských Studijních oborů se zaměřením na vzdělávání, 38,7 % studentů strukturovaného magisterského studia a 28,7 % studentů nestrukturovaného magisterského studia Učitelství pro 2. stupeň ZŠ.

c) Rozhodnutí studentů nastoupit po vystudování vykonávat učitelskou profesi

S postoji studentů k učitelské profesi souvisí i jejich rozhodnutí, zda po vystudování předpokládají nastoupit učit do základní školy, tabulka č. 50. (Studenti, kteří rozhodnutí ještě zvažovali, nejsou v tabulce zaznamenáni.)

Tabulka 50: Rozhodnutí studentů vykonávat učitelskou profesi; Mgr. Učitelství pro 2. st. ZŠ (2004, 2005, 2006), Bc. Obory se zaměřením na vzdělávání (2009, 2010), NMgr. Učitelství pro 2. st. ZŠ (ZŠ/SŠ); procentuální a statistické vyjádření

	Mgr. 2. st. ZŠ 2004, 2005, 2006			Bc. Obory se zaměřením na vzdělávání 2009, 2010			NMgr. 2. st. ZŠ (ZŠ/SŠ) 2011
	<i>celkem</i> 418	<i>ženy</i> 320	<i>muži</i> 98	<i>celkem</i> 292	<i>ženy</i> 237	<i>muži</i> 55	<i>celkem</i> 31
Pozitivní volba	83,0	85,3	75,5	62,0	63,3	56,4	93,5
Negativní volba	12,9	10,6	20,4	31,8	31,2	34,5	3,2

Pozitivní volba: studenti předpokládali nastoupit do školství, motivovaní.

Negativní volba: studenti byli rozhodnutí do školství nenastoupit.

Studijní program	N	χ^2	p	signif.	v
Mgr. (nestrukturované)	418	39,88	0,00	++	0,237
Bc.	292				

Jednoznačně kladné vyjádření vs. záporné (a nedovedu posoudit).

signif.: statistická významnost

++ statisticky významný rozdíl (0,01)

Výpovědi studentů se v jednotlivých letech v rámci nestrukturovaného magisterského studia a bakalářského studia odlišují, zjištěn byl statisticky významný rozdíl (na hladině významnosti 0,01) poklesu pozitivních výpovědí studentů bakalářského studia. V těchto dílčích šetřeních 83,0 % studentů nestrukturovaného magisterského studia Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a pouze 62,0 % studentů bakalářských Studijních oborů se zaměřením na vzdělávání předpokládalo (po absolvování navazujícího magisterského studia) pracovat jako učitelé. 31,8 % studentů bakalářských Oborů se zaměřením na vzdělávání nepředpokládali po vystudování nástup do školské praxe a dalších 5,8 % studentů Bc. studia volilo alternativu práce učitele pouze jako východisko z nouze. Jako důvod uváděli, že v dnešní době v ČR neshledávají toto zaměstnání za perspektivní (14,0 %), vysoké nároky profese (11,6 %), ale nedostatečné ohodnocení

zvláště finanční (9,3 %), nepříznivou situaci ve školství a malé pravomoce učitele (3,8 %). Muži v magisterském a bakalářském studiu uváděli menší podíl pozitivního vyjádření než ženy.

Studenti NMgr. studia v uváděném šetření jeví povětšinou motivaci nastoupit po vystudování do školství (jedná se ale jen o 16,7 % studentů postoupivších z Bc. studia). Důvody rozhodnutí studentů NMgr. studia nastoupit po vystudování do praxe: Motivace průběžnou praxí, naplnění prací, práce s dětmi, předávání vědomostí, informací, zkušeností žákům, pozitivní ovlivňování osobnosti žáka, zvýšení zájmu žáků o učivo, smysluplná práce, práce zajímavá, dynamická, kreativní, aj. Nárůst pozitivní volby u této skupiny mohl být v důsledku absolvování průběžné pedagogické praxe. Negativní vyjádření: obtížnost a nedocenenost profese.

Diskuse

Studenti se lišili uváděnými motivy k výběru studia, a to v rámci studijních oborů i jednotlivců. Výsledky našeho šetření můžeme srovnat s motivy volby studia u studentů nestrukturovaného magisterského studia Učitelství pro 2. stupeň ZŠ ve 3. semestru v letech 1995 a 1996 na téže fakultě (Urbánek, 1998), kde byl prioritou ve výběru zájem o aprobační předmět (uvedlo 67,3 % studentů), poté zájmem o práci s dětmi (61,2 %). Oba tyto nejčastěji uváděné motivy se vyskytly na prvních dvou místech, i když s nižšími podíly vyjádření studentů, i v našem šetření. Taktéž Havlík (1997) zaznamenal, že zájem o aprobační předmět jako důvod studia uvedlo (v letech 1990-95) 85 % studentů PedF UK (zvl. všeobecně vzdělávacích předmětů). Naše zjištění koreluje s výzkumným šetřením Kurelové (1997), která uvádí, že 28 z 30 učitelů 1., 2. a 3. stupně označilo na prvním místě v kladných stránkách učitelského povolání práci s mládeží.

Některá studenty subjektivně vnímaná pozitiva profese se zdají být zkreslená (např. zdánlivost kratší pracovní doby, prestižnost a atraktivnost povolání, pocit dobrých výsledků aj. jsou diskutabilní) a se odchyľují od reality výzkumných zjištění. Např. Urbánek (1999b) na základě profesiografického výzkumu poukazuje na celkový značný objem (časovou zátěž) profesních činností českých učitelů ZŠ (průměrně 45,3 hod. týdně), shodně uvádí Blížkovský (2000, s. 75) 45,2 hod. a Kurelová (1997) 47,64 hod. týdně. Seebauer (1997) uvádí 37,81 hod. profesních činností českého učitele průměrně týdně, kde však nebyly vyčerpány všechny učitelské činnosti. (Stanovená zákonná norma v ČR je 42,5 hod.). Dle výzkumných zjištění se také potvrdilo, že učitelé vykazují v časové zátěži velké individuální rozdíly. Zjištění skutečnosti (rozpor mezi představami studentů a realitou) může přispět k pozdějšímu rozhodnutí studentů nenastoupit do školské praxe či učitelství krátce po nástupu do praxe opustit.

Nutno zohlednit, že u studentů bakalářského studia se neočekává vyhraněný zájem o učitelství, rozhodovat o další dráze se budou po absolvování bakalářského studia. V důsledku tohoto nastupují do bakalářského studia i studenti od počátku rozhodnutí do praxe nenastoupit. Jejich výpovědi obsahují i negativní pohled na učitelskou práci.

Studenti NMgr. projeví plnou motivovanost, avšak jednalo se jen o 1/6 studentů Bc. studia.

Závěry

Ve výzkumné otázce č. 10 jsme zjišťovali, jak se liší motivy k výběru studia učitelství studentů, kteří studovali v nestrukturovaném a kteří studují ve strukturovaném studijním programu. Studenti nestrukturovaného studia a navazujícího magisterského studia vyjádřili větší zájem o práci s dětmi než studenti bakalářského studia, naopak studenti bakalářského

studia uváděli více zájmu o aprobační předmět. Studenti navazujícího magisterského studia uvedli vyšším podílem než druhé dvě sledované skupiny smysluplnost povolání, rodinnou tradici a přání učit od dětství. Nutno zohlednit, že studenti tohoto prezentovaného šetření v navazujícím magisterském studiu představují elitní skupinu studentů (16,7 % ze studentů bakalářského studia). Šetření ukázalo, že strukturace vyčlenila do NMgr. studia plně motivované studenty pro učitelskou profesi a schopné plnit požadavky Bc. studia. Taktéž poukazuje na náročnost zvládnutí požadavků bakalářského studia (tj. oborové přípravy). Dále ukazuje na značný objem nemotivovaných a nerozhodnutých studentů pro učitelskou profesi, kteří absolvují bakalářské Studijní obory se zaměřením na vzdělávání a neuvažují o budoucí dráze učitele. Studenti nezřídka volí pedagogickou fakultu jako „náhradní“ možnost volby studia. Další otázkou je uplatnitelnost bakalářů v pracovním procesu, která je po absolvování Oborů se zaměřením na vzdělávání, např. na TUL, nejasná a diskutabilní.

3.4.4.2 Odlišnost postojů k budoucí učitelské profesi

Učitel vykonává unikátní výchovnou a vzdělávací službu společnosti, neboť připravuje mladou generaci pro budoucnost, proto je pod neustálým tlakem očekávání a požadavků společnosti (Vašutová, 2004, s. 42). Postoje k práci učitele se utvářejí a formují v průběhu přípravy na učitelské povolání.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 210) charakterizuje postoj jako hodnotící vztah, zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému. Dle Chráska (2002) postoje k učitelské profesi chápeme jako sklony studentů (učitelů) reagovat ustáleným způsobem na jevy, události nebo situace (charakterizující učitelské povolání) a na sebe sama jakožto aktéra pedagogického procesu. Postoje k učitelské profesi se vytvářejí na základě mnoha (často složitě podmíněných) vlivů – proměnných. Mezi těmito vlivy mají významné místo osvojované pedagogické vědomosti a dovednosti, ale také řada dalších faktorů, např. osobnostní vlastnosti učitelů, na škole uplatňovaná koncepte učitelského vzdělávání, společenské klima školy atd. Velkou roli při vytváření postojů k učitelské profesi mají i vnitřní proměnné na straně studenta, např. jeho zájmy, motivace, interpersonální vztahy. Tradičně se v přípravě učitelů věnuje pozornost zejména diagnostice vědomostí, méně již diagnostice dovedností a téměř žádná systematická pozornost diagnostice postojů k učitelské práci, profesi a edukační realitě. Pro budoucí úspěšnou pedagogickou činnost je přitom velice důležité, zda budoucí učitel má k učitelské práci vytvořeny žádoucí postoje.

S postoji k učitelské profesi souvisí rozhodnutí studentů nastoupit po vystudování do školské praxe. Havlík (1997) uvádí, že dle vyjádření studentů PedF UK letech 1990-95 s učitelskou prací do budoucna počítalo 77 % studentů Učitelství 1. stupně ZŠ, 68 % studentů všeobecně vzdělávacích předmětů a jen 37 % studentů speciální pedagogiky. Navíc byl během studia zřejmý trend k poklesu zájmu o učitelské povolání (ze 72 % na 62 %), rostl však spíše podíl váhajících, než otevřeně odmítajících. Zimová (1997) uvádí, že v letech 1991-1995 nenastoupilo do školství 18 % absolventů PedF UJEP VVP a v následujících letech odešlo ze školství 35 % z těch, kteří ve školství začali pracovat. Černotová (2000) pak dokumentuje pokles zájmu studentů o nástup do učitelské profese v letech 1995-99. Problematiku uplatňování absolventů učitelských fakult v praxi sledoval dále např. Urbánek (2002b). Na základě údajů ředitelů škol libereckého regionu poukazoval na to, že tempo celkového přírůstku absolventů učitelských fakult bylo ve sledovaném regionu velmi nízké (ročně cca 1,7 % ze všech učitelů ZŠ v regionu). Podílel se na tom jednak nedostatečný příliv absolventů učitelských fakult do praxe (ročně cca 2,4 %) a dále relativně vysoký úbytek nastoupivších absolventů (28,1 % z těch, kteří nastoupili).

Značná část studentů učitelství je již v průběhu studia rozhodnuta, že učitelskou profesi nebude vykonávat. Jak uvádí Urbánek (2005b, s. 92), tuto situaci, kterou je třeba vnímat negativně, ovlivňuje více faktorů. Ty souvisí např. s možnostmi nabídky trhu práce ve vztahu k relativně univerzální a vysoké kvalifikaci učitelů a k jejich současným podmínkám práce. Při ní existuje viditelný kontrast mezi značnými nároky profese a podprůměrnými osobními požitky. K nezájmu absolventů o práci učitelů mohou také přispívat charakteristiky učitelského vzdělávání: nesoulad mezi charakterem učitelské přípravy a realitou, potřebami a očekáváními školské praxe, nedostatečná zaměřenost přípravy k učitelství, nevhodný výběr kandidátů učitelství aj.

Cíl, metodika a uspořádání šetření, charakteristika souboru respondentů

Cílem prezentovaného šetření bylo:

- a) komparovat rozhodnutí studentů nastoupit po vystudování do praxe nestrukturovaného studia Učitelství pro 2. stupeň ZŠ v letech 1997-2009 (longitudinální šetření, navázání na předchozí výzkumy),
- b) komparovat rozhodnutí studentů nastoupit po vystudování do praxe nestrukturovaných a navazujících magisterských studijních programů sledovaných pedagogických fakult (ZČU, MU, UK, TUL).

Výzkumného šetření se zúčastnilo 1528 studentů TUL (výzkumný soubor I) a 622 studentů vybraných PedF ČR (výzkumný soubor II). Studenti vyjadřovali své rozhodnutí bezprostředně po absolvování souvislé pedagogické praxe. Data byla zjišťována metodou dotazování. V našich šetřeních byl tentýž výzkumný nástroj, nestandardizovaný anonymní dotazník s polouzavřenými položkami, použit v průběhu 13 let. Studenti uváděli své současné rozhodnutí vykonávat učitelskou profesi a dále objasňovali jeho důvody. Získaná data byla roztržena do jednotlivých kategorií: Pozitivní volba vyjadřuje předpoklad, že studenti předpokládají nastoupit po absolvování studia do školství, negativní volba pak vyjadřuje rozhodnutí studentů do základní školy nenastoupit. Zbylé procento představují studenti, kteří uvedli nástup do školské praxe z nouze („nastoupím, ale netěším se“) či studenti dosud nerozhodnutí. Odpovědi A-C označeny jako pozitivní, E a F jako negativní (příloha 9, dotazník 1, položka 21).

Výsledky výzkumu

a) Komparace rozhodnutí studentů nastoupit po vystudování do praxe nestrukturovaného studia Učitelství pro 2. stupeň ZŠ v letech 1997-2009

Realita nástupu absolventů učitelských fakult do praxe souvisí úzce s postoji k vykonávání učitelského povolání u studentů učitelství ještě během přípravného studia. Dostupné údaje k tématu nástupu absolventů do školské praxe se různí v závislosti na zdroji, době šetření, metodologických přístupech v jejich zjišťování apod. (Urbánek, 2005b, s. 92). Jednotlivé údaje mají více regionální a dílčí charakter a jejich zobecnění je problematické.

Výzkumné šetření na FP TUL je součástí projektovaného longitudinálního sledování studentů a absolventů. Výzkum navazoval na šetření v letech 1995/97 – 2000/02, blíže Urbánek (2003b). Šetření prezentuje subjektivní vyjádření studentů, zkoumána byla oblast postojové sféry studentů, vývoj zájmu o učitelské povolání, profesní orientaci, předpokládaný nástup do školství.

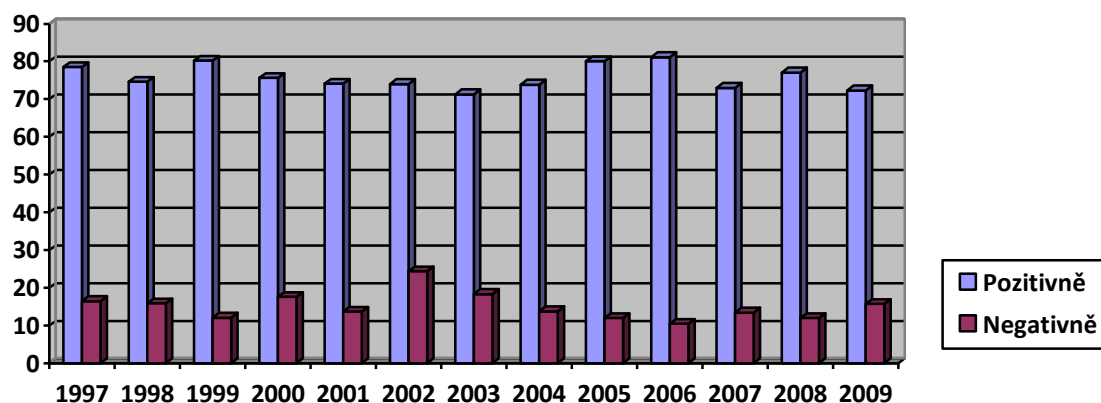
Rozhodnutí studentů nastoupit po vystudování do praxe vyjadřuje tab. 51, graf 16. V průběhu těchto semestrů studia se výpovědi v magisterském studiu podstatně nelišily. Z důvodů pozitivního rozhodnutí (nastoupit po vystudování do školské praxe) studenti uváděli poněkud: práci s dětmi, předávání znalostí, smysluplnost, kreativitu, pestrost práce, motivaci souvislou pedagogickou praxí, zájem o předmět, rodinnou tradici, jisté zaměstnání, příznivou (kratší) pracovní dobu aj. Z poněkud váhavějších výpovědí pozitivní volby: např. obavy, zda naleznou pracovní místo ve školství či naopak, nenaleznou lepší uplatnění jinde („neseženu s tímto vzděláním jinou práci“) či chtějí zatím jen vyzkoušet.

Tabulka 51, graf 16: Výpovědi studentů: rozhodnutí nastoupit do praxe po ukončení studia: pozitivní a negativní vyjádření, Mgr. Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, TUL (1997 – 2009); N=1528; procentuální vyjádření

	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09
N =	79	63	91	119	139	123	136	145	100	95	89	158	191
Pozitivně	78,5	74,6	80,2	75,6	74,1	74,0	71,3	73,8	80,0	81,1	73,0	77,1	72,3
Negativně	16,5	15,9	12,1	17,6	13,7	24,4	18,4	13,8	12,0	10,5	13,4	12,0	15,7

Pozitivní volba: studenti předpokládali nastoupit do školství, motivovaní.

Negativní volba: studenti byli rozhodnuti do školství nenastoupit.



Pozitivní volba: \bar{x} 75,4 %; negativní volba: \bar{x} 15,2 %.

Důvody negativního rozhodnutí (nenastoupit po vystudování do školské praxe): studenti ponejvíce uváděli: nedoceněnost práce (ve smyslu nízké finanční ohodnocení, nízký společenský status profese), psychickou náročnost povolání (stresující práce), časovou náročnost, chování dnešních žáků (kázeňské problémy), nespolupracující rodiče, současnou situaci ve školství, nepříznivé podmínky na školách, nenaplnění touto prací aj. Z ostatních důvodů negativní volby: např. pokračování v dalším studiu (studijní program Učitelství pro SŠ nebo doktorský studijní program) či studium jiného neučitelského oboru, nástup až podle (finančních) podmínek ve školství, nástup do školství až po finančním zabezpečení, nabídka lepšího uplatnění.

Ponejvíce nepředpokládali nastoupit do školské praxe či zvažovali rozhodnutí studenti předmětové kombinace s cizím jazykem a informatikou, kteří naleznou snáze příhodnější uplatnění v jiném sektoru. V komparaci rozhodnutí mužů a žen v souhrnu let 2003-2009 z celkového počtu 914 studentů nepředpokládalo nastoupit do školství 12,8 % žen a 17,2 % mužů (celkem 14,0 % studentů).

Někteří studenti byli ze souvislé nadšení, utvrdili se v rozhodnutí stát se učiteli, jiní dříve váhali a po absolvování praxe (kontaktu se školským terénem) byli rozhodnuti kladně. Někteří studenti po absolvování praxe v důsledku poznání reality ZŠ dospěli k opačnému rozhodnutí. Černotová (2000) na základě šetření FF PU v Prešově uvádí, že nejvíce k nástupu do praxe motivuje studenty souvislá pedagogická praxe v porovnání s předměty např. psychologie, pedagogika.

b) Komparace rozhodnutí studentů nastoupit po vystudování do praxe nestrukturovaných a navazujících magisterských studijních programů vybraných pedagogických fakult

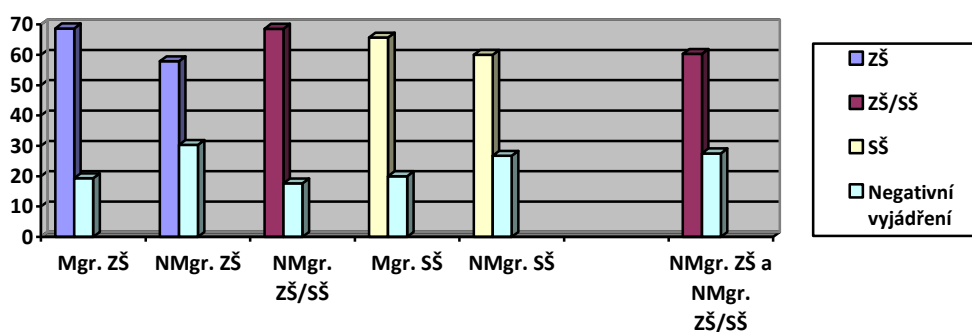
Zajímalo nás, zda byli rozhodnuti nastoupit po vystudování do praxe studenti učitelství vybraných pedagogických fakult Mgr. a NMgr. studia. Výzkumu se zúčastnili studenti (ZČU, MU, UK, TUL) po absolvování souvislé praxe. Studenti UK Učitelství pro 2. st. ZŠ/SŠ vyjadřovali své rozhodnutí po absolvování souvislé praxe na základní škole.

Tabulka 52, graf 17: Komparace rozhodnutí studentů Mgr. a NMgr. programů ZŠ a SŠ nastoupit po ukončení studia do praxe, pozitivní a negativní vyjádření (vybrané PedF ČR), 2009/10, N studentů = 622; procentuální vyjádření

Studijní program PedF <i>N studentů</i>	Mgr. ZŠ (243)	NMgr. ZŠ (178)	NMgr. ZŠ/SŠ UK (51)	Mgr. SŠ (105)	NMgr. SŠ (45)	NMgr. ZŠ a NMgr. ZŠ/SŠ (229)
Pozitivní vyjádření	68,7	57,9	68,6	65,7	60,0	60,3
Negativní vyjádření	19,3	30,3	17,6	20,0	26,7	27,5

Pozitivní volba: studenti předpokládali nastoupit do školství, motivovaní.

Negativní volba: studenti byli rozhodnuti do školství nenastoupit.



Tabulka 53: Komparace pozitivního (motivovaní) a negativního rozhodnutí (+ nerozhodnutí, nemotivovaní) studentů učitelství nastoupit po vystudování do praxe (vybrané PedF ČR), 2009/10; statistické vyhodnocení dat

Studijní program		N	χ^2	<i>p</i>	signif.	v
ZŠ	Mgr.	217	7,5	0,01	++	0,142
	NMgr.	157				
ZŠ	Mgr.	243	4,84	0,02	+	0,101
	NMgr. (+ UK ZŠ/SŠ)	229				
SŠ	Mgr.	105	0,45	0,50	-	
	NMgr.	45				

UK: studium Učitelství pro ZŠ/SŠ souběžné, studenti po absolvování souvislé praxe na ZŠ

signif.: statistická významnost

- statistická významnost neprokázána

+ statisticky významný rozdíl (0,05)

++ statisticky významný rozdíl (0,01)

V pozitivním rozhodnutí (tab. 52) převažovaly motivy naplňující práce, práce s dětmi (mladými lidmi), pozitivní naladění absolvovanou praxí, uplatnění studia z VŠ. Z negativních výpovědí převažovalo neodpovídající finanční ohodnocení vzhledem k výkonu a psychická náročnost povolání. Nerozhodnutí studenti Učitelství pro 2. st. ZŠ volí často učitelství jako

„východisko z nouze“ pokud nenaleznou uplatnění v jiném sektoru; studenti Učitelství pro SŠ se naopak často obávají, zda uplatnění ve školství naleznou.

Statisticky významný rozdíl (na hladině významnosti 0,01) v rozhodnutí nastoupit po vystudování do praxe byl zjištěn mezi vyjádřením studentů nestrukturovaných a navazujících magisterských studijních programů Učitelství pro 2. st. ZŠ (tab. 53). U studentů ZČU NMgr. Učitelství pro 2. st. ZŠ negativní vyjádření dokonce převyšuje (příloha 20, tab. XV). Šetření prokázalo, že studenti absolvující navazující magisterské studium jsou méně motivovaní k výkonu učitelské profese, než studenti nestrukturovaného studia (a to i studenti Učitelství pro SŠ). Výše uvedené odporuje teoretickým předpokladům a jednomu ze zamýšlených kladů struktury.

Diskuse

Rozhodnutí studentů nenastoupit do školství ovlivňuje finanční ohodnocení, ale také další faktory, např. psychická náročnost učitelské profese (kázeňské problémy žáků aj.). Otevření vysokoškolského studia širokému spektru studentů, tzv. „honba“ za počty studentů z důvodu státních dotací, představuje v současné době jeden z problémů vysokých škol, pedagogických fakult. Studenti nejsou pro studium na pedagogické fakultě dostatečně motivováni, pedagogická fakulta pro ně představuje pouze východisko z nouze při nepřijetí na fakultu jinou. Rozhodnutí studentů nenastoupit po vystudování do praxe představuje důsledek vzdělávací politiky, způsobuje problémy ve vzdělávání, evokuje řadu pedeutologických otázek. Oblast postojů studentů k učitelství (nepředpokládají nástup do praxe) vyjadřuje vztah měnící se společnosti k učitelství, nedostatečné společenské i finanční ohodnocení, neperspektivnost zaměstnání, nepříznivou situaci ve školství, malé pravomoci učitele, ale i vysoké nároky profese. Vyjádření studentů o nedostacích učitelské profese odpovídá vyjádření učitelů. Kurelová (1997) uvádí, že k největším nedostatkům učitelského povolání dle vyjádření učitelů patří společenské nedocnění učitelské profese, ekonomické nedocnění (slabé finanční ohodnocení) a psychicky náročná práce (velké duševní vypětí).

Longitudinální výzkum postihl značné časové rozpětí ve sledovaných výpovědích studentů na TUL. Prezentované šetření potvrzuje výsledky obdobných výzkumů, které uvádějí klesající trend rozhodnutí studentů po vystudování nastoupit do školství.

Jedním z pozitiv struktury by měla být příprava plně motivovaných studentů k výkonu učitelské profese v NMgr. studiu. V našich šetřeních však uvedli větší motivovanost studenti nestrukturovaných programů.

Závěry

Ve výzkumné otázce č. 11 jsme zjišťovali, jak se liší postoje studentů k budoucí učitelské profesi nestrukturovaného a strukturovaného studijního programu. Naše šetření poukazuje, že navazující magisterské studium Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a Učitelství pro SŠ neabsolvují plně motivovaní studenti pro vykonávání učitelské profese. Vystává tedy otázka přínosnosti struktury studia učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů z tohoto hlediska, neboť jedním z přínosů struktury by měla být v NMgr. studiu příprava více motivovaných k profesi zaměřených adeptů.

3.5 DISKUSE

Učitel je rozhodující činitelem ve výchovně-vzdělávacím procesu, jeho iniciátorem a organizátorem (např. Průcha, 2002, s. 24; Holoušová, 2008). Řídí a organizuje činnost žáků, podílí se na výchově a rozvoji osobnosti žáků (zprostředkovává vědomosti, dovednosti, návyky). Přípravuje žáky na přijímání a reakci na stále rychlejší změny ve společnosti. Lze předpokládat, že na kvalitu výuky učitele má jeden z rozhodujících vlivů kvalita přípravného vzdělávání učitelů.

Dílčí problematika byla již diskutována v rámci výzkumných otázek v jednotlivých kapitolách práce, nyní bude provedena její syntéza. Předmětem našeho zájmu byla zejména praktická složka učitelské přípravy.

Současná učitelská příprava probíhá na devíti pedagogických fakultách a více než třiceti dalších institucích (přírodovědecké, matematicko-fyzikální, filosofické, teologické, ekonomické, zemědělské aj.). Realitou je značná koncepční nejednotnost učitelského vzdělávání v závislosti na cílech a možnostech jednotlivých institucí. Primárně jsou na učitelství orientovány pedagogické fakulty, u ostatních fakult je učitelství doplňující k programu oborového studia. Strukturace (a zavádění bakalářských neučitelských programů) vede tímto ke zpochybnění profesní profilace pedagogických fakult (Urbánek, 2005b, s. 188). Bakalářské studium jako předstupeň k navazujícímu magisterskému studiu učitelství není vhodné a logické pro komplexní profesi, kterou učitelství svým charakterem představuje. Navíc může jen velmi obtížně naplnit požadavek praktického využití tohoto stupně (ne vždy absolvent nalezne uplatnění), (obdobně uvádí např. Brebera, 2006; Šebková, 2009). Realizace učitelského vzdělávání je obecným problémem u nás i v zahraničí. Závažný problém představuje praktická učitelská příprava, modely praktické přípravy mohou více či méně oscilovat mezi pragmatickým a prakticistním přístupem na straně jedné a akademickými přístupy na straně druhé. Často je kritizováno příliš akademické vzdělávání učitelů u nás, nedostatečná obsahová náplň (málo zaměřená na využití v praxi) pedagogicko-psychologické přípravy, oborových didaktik, nedostatek časové dotace pedagogické praxe (obdobně např. Šimoník, 2008; Spilková, 2008).

Na základě naší analytické komparativní studie studijních programů strukturovaného studia učitelství na pedagogických fakultách byla zjištěna značná terminologická, koncepční a obsahová nejednotnost studijních programů. Odlišné pojetí učitelské přípravy vede ke značné nestabilitě a také zpochybňování učitelského vzdělávání. Strukturace studia přinesla závažné problémy v jeho organizaci, nedostatečné je propojení bakalářského studia s navazujícím magisterským studiem, nezajištěna je návaznost i v rámci jednoho oboru fakulty. Strukturované studijní programy přináší kumulaci, koncentrovanost profesní přípravy (didaktické a pedagogické), akcentování oborově předmětové přípravy, obtížnou návaznost teorie a praxe (délka, integrace k dalším složkám přípravy aj.). Nedostatečné je zaměření pedagogicko-psychologické přípravy a oborových didaktik k praktickým problémům - pedagogické fakulty by měly primárně připravovat budoucí učitele na výkon profese, ne vytvářet odborníky na předmět. Rozsah časové dotace je omezen tím, že bakalářské studium by mělo být zaměřeno jako neučitelské. Uplatnitelnost absolventů bakalářských Studijních oborů se zaměřením na vzdělávání v praxi (jako pedagogický asistent, lektor, vzdělávací a organizační pracovník) nepředstavuje vždy jasné reálné vymezení působnosti. Rozdíly ve výsledcích našich šetření studentského hodnocení přípravy Učitelství pro 2. stupeň základní školy a Učitelství pro střední školy, ukazují na vhodnost oddělení přípravy učitelů základních škol a učitelů středních škol.

Přestože výsledky našich šetření nejsou zcela nezpochybnitelně průkazné a význam subjektivních výpovědí respondentů nelze přeceňovat, výpovědní hodnotu zjištěných dat posilují longitudinální a opakovaná šetření a výpovědi různých kohort respondentů. Zjištěné výsledky jednak potvrzují výsledky obdobných šetření (Šimoník, 1994, 2005; Průcha, 1995 aj.), s jinými naopak polemizují (Chráska, 1997). Jak uvádí Vašutová (2007, s. 30), poměr předmětové a pedagogicko-psychologické složky přípravného vzdělávání učitelů je permanentním problémem, kterým se zabývají zahraniční i domácí experti na učitelské vzdělávání. Ve svých pracích kritizují například preferování předmětové přípravy na úkor pedagogické, psychologické a didaktické. Upozorňují také na příliš akademické pojetí teoretické přípravy místo toho, aby se více přibližovala potřebám profese a vybavila budoucí učitele kompetencí teoretické reflexe zkušenosti. Také rozsah a kvalita praxe v rámci studia učitelství neodpovídá potřebám budoucích absolventů. Proto se ověřují nové modely praxí, nyní zvláště v souvislosti se strukturováním učitelského studia.

V našem šetření studenti Učitelství pro 2. stupeň ZŠ strukturovaného studia oproti studentům nestrukturovaného studia uvedli se statisticky významným rozdílem nedostatek časové dotace pedagogické praxe v průběhu studia a menší uspokojení s jejím průběhem. K základní profesní vybavenosti učitele patří kromě teoretických znalostí také schopnosti zvládat profesní činnosti. Předpokladem je opakovaná účast studenta v pedagogických situacích, neboť naučitelnost konkrétních profesních činností je dána a podporována zkušenostním učením (shodně Solfronk, 1996; Švec, 2007). Pro snazší nácvik a zvládnutí profesních činností je efektivnější realizace modelů pedagogické praxe v nestrukturovaných učitelských programech. V paralelním modelu dochází k jejich postupnému nácviku působením delšího časového období ve školském terénu, k přínosu integrace teorie a praxe, umožněna je gradace praktických aktivit, která má význam i z hlediska motivace studenta a příprava na učitelskou profesi je tak pojímána komplexně. Praktická složka působí v procesu vzdělávání učitele postupně, dlouhodobě a systematicky. Ve strukturovaných programech je pedagogická praxe zařazena až ke konci studia, odborná předmětová teoretická příprava probíhá v bakalářské fázi. Strukturace studijních programů učitelství ovlivňuje zásadním způsobem model praktické přípravy v délce působení, v gradaci dílčích praktických aktivit, v možnostech integrace ke všem dalším složkám přípravy aj., a tedy v možnostech profesního rozvoje studenta. Ve strukturovaných programech není umožněna realizovatelnost průběžného zařazování pedagogických praxí, jak doporučují v našem šetření např. učitelé působící ve školské praxi.

Ukazuje se, na základě šetření výzkumníků v předchozích letech (Havlík, 1997; Zimová, 1997; Černotová, 2000; Urbánek, 2002b aj.), a i naše šetření prokázala, snižující se zájem absolventů učitelství nastoupit po vystudování do školství. Uvedený jev vyjadřuje vztah měnící se společnosti k učitelství, souvisí s nedostatečným společenským a finančním ohodnocením, neperspektivností zaměstnání, nepříznivou situací ve školství, malými pravomocemi učitele, ale i vysokými nároky profese. Jedním ze zamýšlených pozitiv strukturace by měla být příprava plně motivovaných studentů. Naše šetření však prokázala, že navazující studium učitelství absolvují méně motivovaní studenti než studenti nestrukturovaného studia (zejména studenti Učitelství pro 2. st. ZŠ v rámci komparace vyjádření studentů pedagogických fakult se statisticky významným rozdílem). Přínosnost strukturace studia učitelství se z tohoto hlediska v našem šetření nepotvrdila.

Neujasněnost požadavků na výstupy učitelského vzdělávání, podhodnocování učitelské profese vedou k návrhům na snižování požadavků na kvalifikaci učitelů (snižit zákonný požadavek úrovně vzdělání učitele regionálního školství od druhého stupně z magisterského na bakalářské studium), na zavádění několikátýdenních pedagogických kurzů jako nástavbu

na jakékoliv nepedagogické bakalářské studium aj., zpravidla jednotlivci mimo sféru školství (např. Münich, 2011, s. 25). Tyto snahy degradovat vzdělávání učitelů i učitelství, založené na nesprávných soudech a účelových řešeních, kritizuje již Helus (1995). Tentýž autor dále upozorňuje (2010) na silové prosazení děleného studia v přípravě učitelů, poukazuje na zvýšené nároky na výkon učitelské profese, na přípravu učitelů (RVP, připravovaný standard) a paralelně žádaný ústup od požadavku na jejich univerzitní vzdělání.

3.6 SHRNUTÍ

Cílem výzkumu bylo analyzovat a komparovat koncepce, parametry, procesy a efekty modelu pedagogických praxí, které vyplývají z nestrukturovaného a strukturovaného studijního programu přípravného vzdělávání učitelů nižších sekundárních škol, v kontextu k profesnímu vývoji studenta učitelství.

Výzkumný problém představovaly důsledky, jaké způsobí koncepční zásah (strukturace studijních programů) do praktické přípravy učitelů nižšího sekundárního vzdělávání (ve vztahu k připravenosti absolventů na vykonávání učitelské profese).

Výsledky našich šetření budou shrnuty po jednotlivých výzkumných oblastech.

Ve výzkumné oblasti č. 1 analýzou kurikulárních dokumentů strukturovaných studijních programů učitelské přípravy pro nižší sekundární vzdělávání na pedagogických fakultách v České republice (bakalářské a navazující magisterské studijní programy) byly potvrzeny rozdíly mezi fakultami v uspořádání a proporcionalitě pedagogické praxe, složky pedagogicko-psychologické a oborových didaktik. Zjistili jsme značnou terminologickou nejednotnost, která je důsledkem strukturace, velkou koncepční a obsahovou různorodost jednotlivých studijních programů. Výše uvedené se nejeví pro kvalitu učitelského vzdělávání přínosné, představuje komplikace, nesrozumitelnost studijních kombinací učitelství aj.

Ve výzkumné oblasti č. 2 jsme zjišťovali subjektivní vnímání připravenosti vykonávat profesi učitele studenty učitelství. Komparovali jsme hodnocení kvality a časové dotace vybraných složek přípravného vzdělávání učitelů strukturovaného a nestrukturovaného studijního programu učitelství pro nižší a vyšší sekundární vzdělávání (přípravy oborově předmětové, oborově didaktické, pedagogicko-psychologické a pedagogické praxe). Vyhodnocovali jsme data, získaná vyjádřením studentů učitelství čtyř pedagogických fakult (Západočeská univerzita v Plzni, Masarykova univerzita v Brně, Univerzita Karlova v Praze, Technická univerzita v Liberci), ve studijních programech Učitelství pro 2. stupeň základní školy a Učitelství pro střední školy. V hodnocení přípravy strukturovaných a nestrukturovaných studijních programů Učitelství pro 2. stupeň základní školy byl zjištěn statisticky významný rozdíl (příprava oborově předmětová, oborově didaktická a průběh pedagogické praxe v nestrukturovaných programech byly hodnoceny výše než ve strukturovaných). Se statisticky významným rozdílem byl ve strukturovaných programech hodnocen též nedostatek časové dotace pedagogické praxe. Nejnižší byla studenty hodnocena, z vybraných složek učitelského vzdělávání v obou studijních programech, pedagogicko-psychologická příprava. Z nejčastějších nedostatků profesní přípravy bylo studenty uváděno malé zaměření přípravy na profesi učitele, málo didakticky orientovaného učiva, nedostatečnost přípravy na výchovné a výukové problémy žáků. Rozdíl hodnocení složek přípravy ve strukturovaných a nestrukturovaných programech Učitelství pro střední školy nebyl výrazný, dostatečnost rozsahu hodin praxe byla naopak hodnocena se statisticky významným rozdílem výše u strukturovaných programů. Odlišnost výsledků šetření poukazuje na vhodnost přípravu učitelů základních a středních škol diferencovat.

Další výzkumné šetření prezentovalo prostřednictvím evaluačního dotazníku a řízených rozhovorů názory učitelů 2. stupně základních škol na problematiku přípravného vzdělávání učitelů (hodnocení profesní přípravy ve složce oborově předmětové, oborově didaktické a pedagogicko-psychologické) na pedagogických fakultách v České republice, převážně v Hradci Králové, Ústí nad Labem, Praze a Liberci, za období posledního čtyřicetiletí. Přípravu hodnotili převážně učitelé, kteří studovali v nestrukturovaných studijních programech. Učitelé upřednostňovali zařadit do přípravného vzdělávání více učiva didakticky orientovaného zaměřeného na budoucí učitelskou profesi, důkladnější přípravu na současný

nárůst výchovných problémů žáků, zařazení praxe od počátku studia aj. V komparaci se studentským hodnocením učitelé, působící ve školské praxi, s odstupem času od doby přípravného vzdělávání vyjadřovali výrazný nedostatek časové dotace pedagogické praxe v přípravném vzdělávání a nedostatky v oborově didaktické a pedagogicko-psychologické přípravě. Převážná většina učitelů vítala další vzdělávání, avšak upřednostňovali krátkodobé kurzy a semináře před dalším vzděláváním, které by umožňovalo cílený odborný a kvalifikační růst. Nesystémovost dalšího vzdělávání učitelů kladé vysoké požadavky na přípravné vzdělávání, které tak představuje jedinou stěžejní formu přípravy učitelů.

V dalších šetřeních jsme sledovali implementaci inovativních prvků do praktické přípravy (portfolio z pedagogické praxe). Přínosnost portfolio a možnost prezentace portfolio u státní závěrečné zkoušky z pedagogiky a psychologie studenti hodnotili v průměru střední hodnotou. Názory studentů se diferencovaly i vzhledem k předpokládanému nástupu do školství po ukončení studia. Portfolio, rozšířené o stanovené materiály z předchozích praxí absolvovaných v průběhu studia, student předkládá zkušební komisi při státní závěrečné zkoušce z pedagogiky a psychologie.

Ve výzkumné oblasti č. 3 jsme komparovali sebehodnocení profesních činností vykonávaných studenty učitelství v nestrukturovaných a strukturovaných studijních programech učitelství na pedagogických fakultách. V porovnání výsledků šetření v průběhu 16letého longitudinálního výzkumu (navázání na předchozí výzkumy, komparace) se jeví, že sebehodnocení profesních obtíží v principu nevykazuje u většiny sledovaných učitelských činností výraznější odchylky. Věrohodnost subjektivních výpovědí studentů je navíc potvrzována jak výpověďmi učitelů, tak také hodnocením souboru oborových didaktiků (triangulační šetření). Činnosti uváděné studenty se podstatně nelišily v pořadí u programů studia nestrukturovaného a strukturovaného (vyjádření studentů čtyř pedagogických fakult). Ukazuje se, že jsou to i bez ohledu na řadu kurikulárních zásahů do učitelského vzdělávání stále tytéž profesní činnosti, které jsou hodnoceny studenty jako relativně obtížné. Nejobtížnější činnosti byly uváděny časové rozvržení učiva a činnosti spojené se zvládnutím kázně žáků, nejlépe zvládanou činností byla komunikace s žáky. Rozdíl uváděných obtíží byl v činnostech prováděných studenty absolvujícími praxi na jiném stupni školy. Po časovém rozvržení učiva byly na základní škole uváděny obtíže při práci s neprospívajícími žáky a kázeňské problémy, na střední škole udržení pozornosti žáků. Z nejlépe zvládaných činností v pořadí nejčastěji uváděných na základní škole byla po komunikaci uváděna motivace žáků, na střední škole vysvětlení nové látky.

Ve výzkumné oblasti č. 4 jsme sledovali profesní vývoj studentů učitelství, rozdíly v oblasti studenty deklarovaných postojů k profesi. Studenti nestrukturovaného studia a navazujícího magisterského studia na Technické univerzitě v Liberci potvrdili větší motivaci k učitelské práci než studenti bakalářských Studijních oborů se zaměřením na vzdělávání. Zjistili jsme, že studenti nestrukturovaného studia a navazujícího magisterského studia vyjádřili větší zájem o práci s dětmi než studenti bakalářského studia, naopak studenti bakalářského studia uváděli více zájmu o aprobační předmět. Potvrzen byl klesající trend rozhodnutí studentů nastoupit do školství, a to u bakalářských studijních oborů. Studenti navazujícího magisterského studia byli k vykonávání učitelské profese v tomto šetření plně motivováni (avšak jednalo se o nízký počet postoupivších studentů z bakalářského studia na Technické univerzitě v Liberci - 16,7 %, výsledky nelze zobecňovat).

V našich šetřeních se dále ukázalo, že navazující magisterské studium Učitelství pro 2. stupeň základní školy a Učitelství pro střední školy (ve srovnání vyjádření studentů čtyř pedagogických fakult) absolvují méně motivovaní studenti nastoupit po absolvování studia do školské praxe než v nestrukturovaných programech (a to se statisticky významným rozdílem u Učitelství pro 2. stupeň základní školy).

4 ZÁVĚRY

Disertační práce se zabývala problematikou přípravného vzdělávání učitelů s důrazem na důsledky strukturace studijních programů, realizované v návaznosti na Boloňskou deklaraci, s cílem utváření společného prostoru vysokoškolského vzdělávání za současné existence rozmanitých modelů učitelského vzdělávání v Evropě (dosažení jejich srovnatelnosti koncepčním přístupem zohledňujícím tradici, kontext a podmínky dané země). Obecným cílem disertační práce bylo na základě výzkumných šetření přispět k odborné diskusi řešení problematiky přípravného vzdělávání učitelů, resp. praktické učitelské přípravy, se zaměřením na důsledky restrukturalizace. Poznatky mohou být zdrojem zpětnovazebných údajů nejen pro instituce vzdělávající učitele. Zjištěné výsledky navozují otázky, které souvisí se současným stavem učitelského vzdělávání u nás.

Práce se opírá o řadu výzkumných šetření odlišných skupin respondentů (studenti učitelství, učitelé ve školské praxi, oborová didaktici, koordinátoři praxí na jednotlivých pedagogických fakultách). Užito bylo různých výzkumných metod a přístupů (analytická komparativní studie kurikulárních dokumentů, longitudinální šetření, průřezová a opakovaná šetření, triangulace, dotazníková šetření, rozhovory aj.), zavedeny byly inovativní prvky do praktické přípravy.

Naše šetření prokázala, že strukturace vede ke zkrácení a kumulaci profesní učitelské přípravy, k násilné izolaci oborové a pedagogické složky. Na koncipování praktické přípravy učitelů mají vliv vnější a vnitřní podmínky, pedagogická praxe má strukturu provázaných a souvisejících forem, představuje integrující disciplínu, nacházíme v ní přímou či nepřímou návaznost na řadu teoretických disciplín, opírá se o propracovanou strukturu školského terénu. Tento stav je předpokladem ucelené koncepce pedagogické praxe, jejíž zajištění strukturace studia zásadně ovlivňuje. Učitelství je značně specifickou profesí, na základě našich šetření nebyla prokázána vhodnost strukturovaného studia Učitelství pro 2. stupeň základní školy. Výzkumná šetření dále upozornila, že přípravné vzdělávání učitelů by mělo přihlížet k aktuálním potřebám školské praxe. A to zvláště za neexistujícího systému dalšího vzdělávání učitelů, které by umožňovalo cílený odborný a kvalifikační růst, se systémem atestací apod.

Předmětem našich šetření bylo přípravné vzdělávání učitelů. Součástí hodnocení kvality práce vysoké školy (průběhu a kvality studia) je kvalita uplatnění absolventů v oboru, pro nějž byli připravováni. Výsledky působení pedagogických fakult se věrohodněji projeví až dalším působením absolventa učitelství ve školské praxi. Nutno vzhledem k výše uvedenému zohlednit, že žádný program učitelského vzdělávání nemůže vytvořit hotové učitele, připravené na všechny eventuality učitelské praxe.

V současnosti je učitelské vzdělávání situováno na pedagogických fakultách, ale i řadě dalších institucí, existuje značná diverzifikace a nejednotnost vzdělávacích cest učitelů, neexistence výstupních parametrů absolventů. Dlouhodobé podceňování učitelské práce a přehlížení náročnosti učitelské profese, které umocňuje vysoký podíl nekvalifikovaných pracovníků ve školství, vede ke stálé existenci tlaků na snižování požadavků na kvalifikaci učitelů a zpochybňování nutnosti vysokoškolského učitelského vzdělání.

Další výzkumy v této oblasti by bylo přínosné situovat na možnosti realizace, organizace a výstupy strukturovaných programů učitelství. Ujednotit požadavky na učitelské vzdělávání (koncepční a obsahová stránka, výstupy). Učitelské vzdělávání představuje stálý obecný problém, je ovlivňováno vzdělávací politikou, kurikulárními zásahy, možnostmi konkrétních fakult aj. Strukturování studijních programů se nejeví, na základě našich zjištění, pro komplexní a specifickou profesi učitele jako vhodné a přínosné. Jak dále s učitelským vzděláváním?

POUŽITÉ ZDROJE

- Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání.* Verze: 13. 3. 2009. [cit. 15. 1. 2010]. Dostupné na: http://www.ucitelskenoviny.cz/nastenka/analiza_bile_knihy.
- BASTIAN, J. (Hrsg.) *Lehrerbildung in der Entwicklung: das Bachelor-Master-System: Modelle – kritische Hinweise – Erfahrungen.* Basel : Beltz Verlag Weinheim, 2005.
- BELÁSOVÁ, L., BERNÁTOVÁ, R. Portfólio v profesijní přípravě učitel'ov elementaristov. In Pišová, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele.* Univerzita Pardubice, 2007, s. 53-56. ISBN 978-80-7395-024-8.
- BĚLOHRADSKÁ, J. Pedagogicko-psychologická příprava na PF očima studentů. In MIKEŠOVÁ, J., URBÁNEK, P. *Pedagogický výzkum v ČR. Sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV.* Liberec : PedF TU, 2000, s. 214-223. ISBN 80-7083-468-4.
- BĚLOHRADSKÁ, J., aj. *Praktická příprava studentů učitelství. Na pomoc pedagogickým praxím ve školském terénu.* Liberec : TUL, 2001. ISBN 80-7083-574-5.
- BĚLOHRADSKÁ, J., URBÁNEK, P. Organizační zásahy do struktury vzdělávání učitelů a jejich důsledky pro výuku didaktiky. In DOLEŽALOVÁ, J. *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi.* Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-211-9.
- BENDL, S. Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*, 1997, roč. 47, č. 1, s. 54-64. ISSN 3330-3815.
- BENDL, S. Kázeň na sídlištních školách. *Pedagogická orientace*, 2000, č. 3, s. 54-64. ISSN 1211-4669.
- BENDL, S. Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole. *Pedagogická orientace*, 2004, č. 3, s. 2-20. ISSN 1211-4669.
- BENDL, S. Reinterpretace kázně v současné škole. *Pedagogická orientace*, 2005, č. 2, s. 2-14. ISSN 1211-4669.
- Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* Praha : MŠMT, UIV, Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. Profesionalizace a činnostní pojetí učitelského vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 1995, č. 15, s. 111-117. ISSN 1211-4669.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., aj. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století.* Brno : Konvoj, 2000. ISBN 80-85615-95-9.
- Boloňský proces.* Dostupné na: <http://www.czu.cz/cs/?dl=1&f=2129>. [cit. 2. 12. 2008].
- BREBERA, P. Boloňský proces a jeho reflexe v přípravném vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 2006, roč. LVI, č. 3, s. 258-265. ISSN 0031-3815.
- COUFALOVÁ, J., VAŇKOVÁ, J. Může vysoká škola připravit kvalitního učitele? In COUFALOVÁ, J. *Hledisko kvality v přípravě učitelů.* Plzeň : ZČU, 2010, s. 27-32.
- ČERNOTOVÁ, M. Potřebujeme reformu v přípravě učitel'ov? In: *Pedagogický výzkum v ČR. Sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV.* Liberec : TU v Liberci a ČAPV, 2000, s. 240-245. ISBN 80-7083-468-4.
- ČERYCH, L. Tendence vývoje vysokého školství v západní Evropě. *Alma mater*, 1990/01, roč. 1, č. 1, s. 11-23.
- Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006-2010.* Praha, srpen 2005 [online]. [cit. 3. 2. 2010]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavaci-a-vedecke-vyzkumne-vyvojove-umelecke-a-dalsi-tvurci-cinnosti-pro-oblast-vysokych-skol-na-obdobi-2006-2010>.
- Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011-2015.* Praha, únor 2010 [online]. [cit. 21. 2. 2010]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavaci-a-vedecke-vyzkumne-vyvojove-a-inovacni-umelecke-a-dalsi-tvurci-cinnosti-pro-oblast-vysokych-skol-na-obdobi-2011-2015>.

- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011*: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, č.j.: 20271/2010-20, 2010.
- DOUŠKOVÁ, A. Portfólio a pedagogická prax. In Pišová, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Univerzita Pardubice, 2007, s. 75-80. ISBN 978-80-7395-024-8.
- DUSHINSKÁ, K. *Mentoring v procesu stávání se učitelem*. Praha : UK, 2010. Disertační práce.
- DVOŘÁČEK, J. *Kompendium pedagogiky*. Praha : UK PedF, 2009. ISBN 978-80-7290-405-1.
- DVOŘÁKOVÁ, K. Portfolio v didaktice angličtiny. In Pišová, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Univerzita Pardubice, 2007, s. 81-86. ISBN 978-80-7395-024-8.
- DVOŘÁKOVÁ, M., TVRZOVÁ, I. Proměna současné školy z hlediska učitele. In KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Praha : FF UK, 2010, s. 281-301. ISBN 978-80-7308-301-4.
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel, Příprava na profesi*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- Evropský rámec kvalifikací (EQF) pro celoživotní učení*, kolektiv autorů. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2005.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HAGGER, H., MCINTYRE, D. *Learning Teaching from Teachers: Realising the Potential of School-based Teacher Education*. Maidenhead, New York : Open University Press, 2006. ISBN 0-335-20292-6.
- HAVEL, J., FILOVÁ, H. Portfolio v pregraduální přípravě učitele primární školy. In Pišová, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Univerzita Pardubice, 2007, s. 93-97. ISBN 978-80-7395-024-8.
- HAVLÍK, R. Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, 1995, roč. XLV, č. 2, s. 154-163. ISSN 3330-3815.
- HAVLÍK, R. Hodnotová a profesní orientace studentů PedF. In *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň : ČAPV a ZČU, 1997, s. 46-49. ISBN 80-7043-216-0.
- HAVLÍK, R. Vysokoškolská příprava očima studentů všeobecně vzdělávacích předmětů na PedF UK. In WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 2. díl*. Praha : PedF UK, 2001, s. 76-80. ISBN 80-7290-059-5.
- HAVLÍK, R. Mladí učitelé o své přípravě na povolání. In *Výzkum školy a učitele : 10. výročí mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů* [CD-ROM]. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002.
- HELUS, Z. Jak dál ve vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 1995, roč. XLV, s. 105-109. ISSN 3330-3815.
- HELUS, Z. *Prohlášení asociace děkanů pedagogických fakult* 1. 6. 2009.
- HELUS, Z. *Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese*. In KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Praha : FF UK, 2010, s. 23-31. ISBN 978-80-7308-301-4.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7376-040-2.
- HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. 2. vydání, opravené. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-123-9.
- HOLEC, J., POUZAROVÁ, D. *Pedagogická fakulta JU - Akademický rok 2009/2010*. České Budějovice : PedF JU, 2009.
- HOLOUŠOVÁ, D. Osobnost učitele. In KANTOROVÁ, J a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc : Hanex, 2008, s. 163-200. ISBN 978-80-7409-024-0.
- CHRÁSKA, M. Pedagogické vědomosti a dovednosti z pohledu učitelů v praxi. In CEDRYCHOVÁ, V., KAMIŠ, K., NAVRÁTIL, S. *Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe. Sborník referátů z 2. konference ČAPV*. Ústí n. L. : PedF UJEP, 1994, s. 25-33. ISBN 80-901670-0-4.
- CHRÁSKA, M. Jaký vztah k učitelské profesi mají studenti učitelství? In *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň : ČAPV a ZČU, 1997, s. 90-94. ISBN 80-7043-216-0.
- CHRÁSKA, M. Postoje studentů k učitelské profesi a k přípravě na toto povolání. ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2002, s. 80-99. ISBN 80-7315-035-2.

- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu, Základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHUDÝ, Š. Portfólio ako nástroj a produkt pedagogickej praxe v procese sebareflexívnej kompetencie študentov učiteľ'stva. In *Pedagogická praxe v pregraduálnej prípravě učitelů*. Brno : PedF MU, 2004, s. 139-144. ISBN 80-210-3378-9.
- Informace o studiu 2009/10. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta* [CD-ROM]. Hradec Králové : UHK PdF, 2009.
- JANÍK, T. Příprava učitelů na pedagogických akademiích v Rakousku. In JANÍK, T. (ed.) *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele. Sborník z mezinárodní konference*. Brno : PdF MU, 2002, s. 118-123. ISBN 80-86633-01-2.
- JANÍK, T. *Kurikulum v současné škole*. Brno : Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.
- JOMITE: Preparing Teachers as Learners in Europe's Educational Worlds* (2007–2009), projekt Evropské unie.
- KALUŽNÝ, J. Zásady kreditního systému a zkušenosti s jeho uplatňováním na STU. *Academia*, 1998, roč. 8, č. 2, s. 28-30. ISSN 1335-5864.
- KLAPAL, V. (2005a) Obtížné činnosti při vyučování z pohledu zkušených učitelů. In JANÍK, T., HAVEL, J. (ed.) *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Sborník z mezinárodního pracovního semináře*. Brno : PF MU, 2005, s. 130-132. ISBN 80-210-3884-5.
- KLAPAL, V. (2005b) Ubývá v učitelském povolání potíží s léty praxe? In VAŠTATKOVÁ, J. (ed.) *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání*. Olomouc : UP, 2005, s. 119-122. ISBN 80-244-1079-6.
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. 7. vyd., v SPN 2. vyd. rozšířené a doplněné. Praha : SPN, 2005. ISBN 80-7235-272-5.
- KLÍMOVÁ, M. *Volba studia učitelství na pedagogických fakultách v ČR. (Výzkum uchazečů o studium učitelství na pedagogických fakultách v ČR v r. 1973.)* Praha : UK, 1975.
- KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha : PedF UK, 2004. ISBN 80-7290-148-6.
- KOHNOVÁ, J. Další vzdělávání učitelů. In PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009, s. 413-418. ISBN 978-80-7367-546-2.
- Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*. MŠMT, 2004 [online]. [cit. 3. 2. 2010]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/Files/AK/koncepce1.htm>.
- KOPÁČKOVÁ, A. *Informace o studiu 2007/2008. Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická*. Liberec : TUL, 2007. ISBN 978-80-7372-227-2.
- KOPÁČKOVÁ, A. *Informace o studiu 2009/2010. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická*. Liberec : TUL, 2009. ISBN 978-80-7372-491-7.
- KOPÁČKOVÁ, A. *Informace o studiu 2010/2011. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická*. Liberec : TUL, 2010. ISBN 978-80-7372-608-9.
- KOTÁSEK, J. Přípravné vzdělávání učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů na základních a středních školách. In WALTEROVÁ, E., aj.: *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha : PedF UK, 2000, s. 137. ISBN 80-7290-034-X.
- KOTÁSEK, J., KOUCKÝ, J. *Možnost realizace vícestupňového studia na vysokých školách v ČSSR*. Praha : ÚRVŠ, 1988.
- KRULL, E. Teacher Education in Estonia. *ATTE News*, 2001, č. 64, s. 4-6.
- KŘESÁKOVÁ, H. *Změny ve struktuře a postojích uchazečů a studentů UK – Pedagogické fakulty v průběhu posledních 30 let*. Praha : PedF UK, 2001.
- KURELOVÁ, M. Analýza profesionálních činností učitelů – příprava k mezinárodní komparaci. In *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň : ČAPV a ZČU, 1997, s. 167-176. ISBN 80-7043-216-0.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- Lisabonský proces*. Odbor pro záležitosti Evropské unie Úřadu vlády ČR. [cit. 1. 12. 2008]. Dostupné na: <http://www.euroskop.cz/42404/119715/clanek/lisabonsky-proces/lisabonska-strategie>.
- MACIASZEK, M.: *Vytváření didaktických dovedností učitele*. Praha : SPN, 1969.

- MAŇÁK, J. Hlavní otázky profesionální přípravy učitelů. In JÚVA, J. *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu. Sborník příspěvků z celostátního semináře*. Brno : Paido, 1995, s. 24-27.
- MAŇÁK, J. Fakultní škola jako nezbytná základna přípravy učitelů. In JANÍK, T. (ed.). *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele. Sborník z mezinárodní konference*. Brno : PedF MU, 2002, s. 6-10. ISBN 80-86633-01-2.
- MAŇÁK, J. Teorie a praxe v přípravě učitelů. In HAVEL, J., JANÍK, T. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů. Sborník z mezinárodní konference*. Brno: PedF MU, 2004, s. 19-25. ISBN 978-80-7392-052-4.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno : Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. (ed.) *Slovník pedagogické metodologie*. Brno : Paido 2005. ISBN 80-7315-102-2.
- MARÁDOVÁ, E. Reflexe výsledků vlastních výzkumných šetření jako podpora profesního rozvoje studentů pedagogiky. In WERNEROVÁ, J. (ed.) *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV* [CD-ROM]. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-722-2.
- MAREŠ, J. Šedesátiletí pedagogických fakult: hledání svébytnosti. *Pedagogika*, 2007, roč. LVII, č. 4, s. 312-325. ISSN 0031-3815.
- MARKOVÁ, K. Potenciál portfolia jako nástroje hodnocení reflexe studentské pedagogické praxe. In PÍŠOVÁ, M. (ed.). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Univerzita Pardubice, 2007, s. 109-113. ISBN 978-80-7395-024-8.
- MARKOVÁ, K., URBÁNEK, P. Praktická příprava učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů: realita, problémy a perspektivy. In VAŠUTOVÁ, J., aj. *Vzděláváme budoucí učitele. Nové trendy v pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha : Portál, 2008, s. 79-110. ISBN 978-80-7367-405-2.
- MARLAND, M. *The Craft of the Classroom*. Oxford : Heinemann Educational, 1993. ISBN 0435 80579 7.
- MAZÁČOVÁ, N. Průzkum názorů studentů na osvojované pedagogické dovednosti. *Pedagogická orientace*, 1998, č. 4, s. 91-95. ISSN 1211-4669.
- MAZÁČOVÁ, N. Výsledky průzkumu klíčových pedagogických dovedností studenta učitelství. In *Výzkum učitele a školy. Sborník referátů 10. výročí mezinárodní konference ČAPV*. Praha : PedF UK, 2002.
- MCNAMARA, D.R. Teaching Skill: The Question of Questioning. *Educational Research*, 23, č. 2, 1981, s. 104-109.
- MECHLOVÁ, E. Přípravenost studentů učitelství pro základní a střední školy PŘF OU k učitelskému povolání. *Pedagogická orientace*, 1997, č. 4, s. 77-94. ISSN 1211-4669.
- Mezinárodní asociace Step by Step*. [cit. 11. 1. 2010]. Dostupné na: <http://www.issa.nl>.
- MIKLOŠIKOVÁ, M. Pedagogické kompetence učitelů odborných předmětů v kontextu celoživotního vzdělávání. In COUFALOVÁ, J. *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň : ZČU, 2010, s. 27-32.
- MUSIL, R. Studentský pohled na osvojené pedagogické dovednosti. *Pedagogická orientace*, 1998, č. 4, s. 96-102. ISSN 1211-4669.
- MÜNICH, D. a kol. *Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání. Kapitola III – Vzdělanost*. Verze k diskusi na workshopu, 2011.
- Na prahu změn. Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy za rok 1999*. MŠMT, ÚIV, 2000. ISBN 80-211-0365-5.
- NEUBAUEROVÁ, J. Souvislá pedagogická praxe a profesní „já“ studentů učitelství. *Komenský*, 2005, roč. 130, č. 2, s. 27-31. ISSN 0323-0449.
- NEZVALOVÁ, D. Některé trendy v přípravě učitelů základních a středních škol. *Pedagogika*, 1995, roč. XLV, č. 1, s. 30-37. ISSN 3330-3815.
- NEZVALOVÁ, D. *Některé trendy pregraduální přípravy učitelů*. Olomouc : Vydavatelství UP, 2001.

- NEZVALOVÁ, D. Pregraduální příprava učitelů a pedagogické kompetence. In HORNOVÁ, L. (ed.). *Studijní programy pro učitelství cizích jazyků na druhém stupni základních škol u nás a v zahraničí*. Olomouc : PedF UP, 2003, s. 8-12. ISBN-80-244-0656-X.
- NEZVALOVÁ, D. (2007a) Analýza trendů v počátečním vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. In Nezvalová, D., aj. *Počáteční vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů a matematiky. Trendy a inovace*. Olomouc : Univerzita Palackého, Přírodovědecká fakulta, 2007, s. 8-28. [cit. 12. 3. 2010]. Dostupné na: http://esfmoduly.upol.cz/publikace/poc_prip.pdf.
- NEZVALOVÁ, D. (2007b) Teorie počátečního učitelského vzdělávání. In Nezvalová, D., aj. *Počáteční vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů a matematiky. Trendy a inovace*. Olomouc : Univerzita Palackého, Přírodovědecká fakulta, 2007, s. 45-48. [cit. 12. 3. 2010]. Dostupné na: http://esfmoduly.upol.cz/publikace/poc_prip.pdf.
- NEZVALOVÁ, D. (2007c) Vzdělávání učitelů středních škol v edukačně vyspělých zemích. In Nezvalová, D., aj. *Počáteční vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů a matematiky. Trendy a inovace*. Olomouc : Univerzita Palackého, Přírodovědecká fakulta, 2007, s. 29-44. [cit. 12. 3. 2010]. Dostupné na: http://esfmoduly.upol.cz/publikace/poc_prip.pdf.
- Obsah a kvalita vzdělávání učitelů v EU. Strukturální politika a politika soudržnosti*. Generální ředitelství pro vnitřní politiky Unie. [cit. 1. 12. 2008]. Dostupné na: http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. E. Terhart (Hrsg.). Weinheim, Beltz 2000.
- OBST, O. Učitel ve výuce. In KALHOUS, Z., OBST, O., aj. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- PAVLOV, I. Profesijský rozvoj učitel'ov v kariérnom systéme. KASÁČOVÁ, B., aj. *Profesijský rozvoj učitelà*. Prešov : Rokus s r.o., 2006, s. 79-103. ISBN 80-89055-69-9.
- PAVLOV, I. Štandardizáciou profesijných kompetencií k zlepšeniu didaktickej prípravy a pedagogickej praxe študentov učiteľ'stva. In HAVEL, J., ŠIMONÍK, O., ŠTÁVA, J. (ed.). *Pedagogické praxe a oborové didaktiky. Sborník příspěvků ze semináře s mezinárodní účastí*. Brno : MSD, spol. s r.o., 2008, s. 82-88. ISBN 978-80-7372-052-4.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. dotisk 1. vyd. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.
- PELIKÁN, J. Hledání algoritmu v řešení pedagogických situací. In KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Praha : FF UK, 2010, s. 185-194. ISBN 978-80-7308-301-4.
- PÍŠOVÁ, M. *Novice teacher*. Pardubice : UP, 1999. ISBN 80-7194-205-7.
- PÍŠOVÁ, M. Fakultní učitel? Supervizor? Mentor? *Pedagogická orientace*, 2001, č. 2, s. 27-32. ISSN 1211-4669.
- PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice : UP, Monographica II, 2005. ISBN 80-7194-744-X.
- PÍŠOVÁ, M. Portfolio v profesní přípravě učitele – otázky, naděje, nebezpečí. In Píšová, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Univerzita Pardubice, 2007, s. 39-52. ISBN 978-80-7395-024-8.
- PÍŠOVÁ, M. Učitel – expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 2010, roč. LX, č. 3-4, s. 242-253. ISSN 0031-3815.
- PODLAHOVÁ, L. *Ze studenta učitelem (student – praktikant – začínající učitel)*. Olomouc : UP, 2002. ISBN 80-244-0444-3.
- POLÁK, J. Ke kreditovému systému – úvodní slovo. *Alma mater* 1993, roč. 3, č. 3, s. 149-151. ISSN 1210-0544.
- PRÁŠILOVÁ, M. Proces současné profesní přípravy učitelů v České republice. *Učitel'ské listy*, 2004/2005, č. 1, s. 3-4. ISSN 1210-6313.
- PROKEŠOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I. Portfolio studenta učitelství. In VAŠUTOVÁ, J. *Vzděláváme budoucí učitele*. Praha : Portál, 2008, s. 111-135. ISBN 978-80-7367-405-2.
- PROKOP, J. Přípravné vzdělávání polských učitelů v období transformace. In WALTEROVÁ, E. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. 1. díl teoretické a komparativní studie. Výstupy řešení výzkumného záměru PedF UK za rok 2001*. Praha : PedF UK, 2002, s. 126-146. ISBN 80-7290-085-4.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum, Uvedení do teorie a praxe*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.

- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3., upravené a doplněné vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J. (2009a) České fakulty s programy učitelství a pedagogiky. In PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009, s. 889-899. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. (2009b) Srovnávací pedagogika. In PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009, s. 686-690. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PUPALA, B. Vysokoškolská příprava na učitel'skú profesii: súčasné štruktúálne a obsahové zmeny. KASÁČOVÁ, B., aj. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : Rokus s r.o., 2006. ISBN 80-89055-69-9.
- RAUIN, U., MEIER, U. Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In LÜDRES, M., WISSINGER, J. (Hrsg.). *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzen und Programmevaluation*. Münster: Waxmann, 2007, s. 103-131.
- ROJÁK, A., MIKLOŠÍKOVÁ, M. Pedagogické kompetence učitelů odborných předmětů. In COUFALOVÁ, J. *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň : ZČU, 2010, 58-61.
- RYBIČKOVÁ, M. *Postoje studentů a učitelů k učitelství jako profesi*. Brno : MU, 2009. Disertační práce.
- RÝDL, K. Pojetí a formy praxe v přípravě učitelů v zahraničí. In *Pedagogická konference o pedagogické praxi, záznam z jednání*. Praha : PedF UK, 2000, s. 3-8.
- RÝDL, K. K pojetí praxe v přípravě učitele v některých evropských zemích. In MARKOVÁ, K. *Pedagogická praxe. Sborník příspěvků z III. celostátní konference*. Praha : PF UK, 2003, s. 25-28. ISBN 80-7290-105-2.
- RÝDL, K. Role a využití portfolia v přípravě učitele ve Skandinávských zemích. In Píšová, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Univerzita Pardubice, 2007, s. 123-127. ISBN 978-80-7395-024-8.
- SEEBAUER, R. Zur Konzeption der Pflichtschule der Zehn- bis Vierzehnjährigen vom Reichsvolksschulgesetz bis 1945, mit besonderer Berücksichtigung Wiens. In *Jahrbuch des Vereins für Geschichte der Stadt Wien, hg. vom Wiener Stadt- und Landesarchiv*. Wien, 1984, s. 122-169.
- SEEBAUER, R. *Lehrer(in) sein in Mitteleuropa*. Wien, 1997. ISBN 3-85476-008-6.
- SEEBAUER, R. O čem se diskutuje v rakouské školské politice? Pedagogické a organizační koncepty. In NOVOTOVÁ, J. *Škola v dialogu kultury, pedagogiky a společnosti*. Liberec : TUL, 2008, s. 82-96. ISBN 978-80-7372-414-6.
- SINGULE, F. *Učitel'ské vzdeláváním v západoevropských zemích*. ÚIV, 1991. ISBN 80-211-0087-7.
- SIROTOVÁ, M., HOLUBOVÁ, B. Pedagogická prax očami študentov – budúch učiteľov. In WIEGEROVÁ, A. *Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní VIII*. Bratislava : Edičné centrum FMFI UK, s. 238-243. ISBN 80-969146-0-X.
- SKALKOVÁ, J. Kategorie vzdělání a propojení vzdělávání v soudobé učící se informační společnosti. In SAK, P., aj. *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělání a život v komputerizovaném světě*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-230-0.
- SOLFRONK, J. Pedagogická praxe – její smysl a její problémy. *Pedagogika*, 1996, roč. XLVI, č. 3, s. 277-284. ISSN 3330-3815.
- SOLFRONK, J. Problém výstupních standardů pedagogické praxe. BĚLOHRADSKÁ, J., aj. *Praktická příprava studentů učitelství. Na pomoc pedagogickým praxím ve školském terénu*. Liberec : TUL, 2001, s. 39-41. ISBN 80-7083-574-5.
- SOLFRONK, J. Systémový přístup k pedagogické praxi. In MARKOVÁ, K. *Pedagogická praxe. Sborník příspěvků z III. celostátní konference*. Praha : UK, 2003, s. 37-40. ISBN 80-7290-105-2.
- SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- SPILKOVÁ, V. Profesní standard by měl být závazným východiskem pro tvorbu studijních programů učitel'ského studia. *Učitel'ské listy*, 2004/2005, č. 1. ISSN 1210-6313. [cit. 6. 12. 2008]. Dostupné na: <http://www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103142&CAI=2155>.

- SPILKOVÁ, V. Kvalita učitele a profesní standard. In SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J., aj. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologická studie*. Praha : PedF UK, 2008, s. 95-103. ISBN 078-80-7290-384-9.
- STUHLÍKOVÁ, I. Zahájení konference Tradice a současnost učitelského vzdělávání. JU České Budějovice, 17. 2. 2011. (nepublikováno)
- SVATOŠ, T. Studentské portfolio jako zdroj poznání postojů začínajících studentů učitelství. *Pedagogika*, 2006, LVI, č. 1, s. 45-57. ISSN 0031-3815.
- SVATOŠ, T., HOLÝ, I. Studentské portfolio v pregraduálním učitelském vzdělávání. In Píšová, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Univerzita Pardubice, 2007, s. 21-38. ISBN 978-80-7395-024-8.
- Standardy učitelské profese*. [cit. 2. 12. 2008]. Dostupné na: <http://www.ucitelskelisty.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103519&CAI=2155-40k->
- ŠEBKOVÁ, H. Implementace strukturovaného studia s účastí odborníků z praxe. *Aula*, 2009, roč. 17, č. 4, s. 49-65. ISSN 1210-6658.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Paido, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠIMONÍK, O. K výběru uchazečů o studium učitelství. In WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 2. díl*. Praha : UK, 2001, s. 72-75. ISBN 80-7290-059-5.
- ŠIMONÍK, O. (2005a) *Pedagogická praxe. Některé problémy v „praktické“ přípravě budoucích učitelů pro druhý stupeň základních škol*. Brno : MSD, 2005. ISBN 80-86633-30-6.
- ŠIMONÍK, O. (2005b) *Pedagogické praxe – připomínky k jejich organizaci a průběhu, náměty na jejich zefektivnění*. In JANÍK, T., HAVEL, J. *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů*. Brno : PedF MU, 2005, s. 48-53. ISBN 80-210-3884-5.
- ŠIMONÍK, O. *Pedagogická praxe v kontextu pregraduální učitelské přípravy*. In HAVEL, J., ŠIMONÍK, O. *Kooperující učitel*. Brno : MSD, spol. s r.o., 2006, s. 7-26. ISBN 80-86633-43-8.
- ŠIMONÍK, O. *Pedagogická praxe v přípravě budoucích učitelů (teorie a praxe v pregraduálním učitelském studiu)*. In HAVEL, J., ŠIMONÍK, O., ŠTÁVA, J. (ed.). *Pedagogické praxe a oborové didaktiky. Sborník příspěvků ze semináře s mezinárodní účastí*. Brno : MSD, spol. s r.o., 2008, s. 19-25. ISBN 978-80-7372-052-4.
- Školský zákon 561/2004 Sb.*
- ŠTASTNÁ, V. Boloňský proces – konference ministrů v Lovani ve dnech 28.-29. dubna 2009. *Aula*, 2009, roč. 17, č. 1, s. 46-48. ISSN 1210-6658.
- ŠTÁVA, J. Místo a úloha pedagogické praxe v systému přípravy studentů na učitelské povolání. In JÚVA, V. (ed.) *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu. Sborník příspěvků z celostátního semináře*. Brno : Paido, 1995.
- ŠTÁVA, J. *Pedagogická praxe v systému vzdělávání na Pedagogické fakultě MU v Brně*. In *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele. Sborník z mezinárodní konference*. Brno : PedF MU, 2002, s. 105-110. ISBN 80-86633-01-2.
- ŠTÁVA, J. *Pedagogická praxe v systému vzdělávání budoucích učitelů*. In HAVEL, J., JANÍK, T. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno : MU, 2004, s. 45-50. ISBN 80-210-3378-9.
- ŠTÁVA, J. *Hodnocení studentů na pedagogické praxi*. In FILOVÁ, H., HAVEL, J. (ed.). *Otázky hodnocení studentů na souvisejících pedagogických praxích*. Brno : PdF MU, 2006, s. 7-9. ISBN 80-86633-67-5.
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, V. Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost nebo potřeba? *Pedagogika*, roč. 44, č. 2, 1994, s. 105-112. ISSN 0031-3815.
- ŠVEC, V. (2001a) *Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů*. In WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 1. díl*. Praha : UK, 2001, s. 47-63. ISBN 80-7290-059-5.
- ŠVEC, V. (2001b) *Faktory ovlivňující účinnost přípravného vzdělávání učitelů*. In WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 2. díl*. Praha : PedF UK, 2001, s. 28-35. ISBN 80-7290-059-5.

- ŠVEC, V. (2002a) Předpoklady rozvíjení pedagogických dovedností studentů. In ŠVEC, V., aj. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2002, s. 36-54. ISBN 80-7315-035-2.
- ŠVEC, V. (2002b) Zdroje utváření pedagogických dovedností začínajících učitelů. In ŠVEC, V., aj. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2002, s. 273-281. ISBN 80-7315-035-2.
- ŠVEC, V. Pedagogická příprava učitelů v proměnách a nadějích. *Pedagogika*, 2006, roč. LVI, č. 1, s. 1-4. ISSN 0031-3815.
- ŠVEC, V. Klíčové dimenze v pedagogické přípravě budoucích učitelů. In JANDOVÁ, R. (ed.). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu*. České Budějovice : JČU, 2007, s. 322-327.
- ŠVEC, V. Přípravné vzdělávání učitelů. In PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009, s. 408-412. ISBN 978-80-7367-546-2.
- ŠVECOVÁ, M., Vliv strukturovaného studia na profesní připravenost studentů učitelství. In SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J., aj. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologická studie*. Praha : PedF UK, 2008, s. 167-174. ISBN 078-80-7290-384-9.
- ŠVECOVÁ, M., HORYNOVÁ, I. Výsledky komparativní analýzy studijních plánů strukturovaného učitelského studia na dalších fakultách připravujících učitele přírodovědných předmětů v ČR. In JANDOVÁ, R. (ed.). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu*. Recenzovaný sborník. České Budějovice : JČU, 2007, s. 349-352. ISBN 978-80-7394-061-4.
- TICHÁ, M. *K aktuálním ekonomickým problémům*. Praha : UK, 2004. ISBN 80-7290-211-3.
- TOMÁŠEK, F. *Standard učitel – schéma*, 2008. (nepublikovaný rukopis)
- TRNA, J. *Příprava učitelů na vysokých školách*. Materiál pro 14. zasedání předsednictva Rady VŠ dne 27. 9. 2001. www.radavs.cz/archiv/nova/stale/poradni/komise/ucitele/14pvychuc.
- Tvorba profesního standardu kvality učitele*. [cit. 11. 1. 2010]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani>.
- Ukázky českých a zahraničních standardů – MŠMT ČR*. [cit. 11. 1. 2010]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/standarducitele/ukazky-zahranicnich-standardu>.
- Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, prezenční studium, 2009-2010*. (Informace o studiu)
- URBÁNEK, P. *Výzkumné šetření a analýza modelů praktické přípravy ve studiu učitelství*. Praha: UK PedF, 1998, s. 49-54. Disertační práce.
- URBÁNEK, P. (1999a) K problematice integrace praktické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 1999, č. 3, s. 11-16. ISSN 1211-4669.
- URBÁNEK, P. (1999b) Profesní časové zatížení učitelů ZŠ. *Pedagogika*, 1999, roč. XLIV, č. 3, s. 277-288. ISSN 3330-3815.
- URBÁNEK, P., aj. (2000a) *Oddělení pedagogické praxe KPP FP TUL - Informace*. Liberec : TU, 2000.
- URBÁNEK, P. (2000b) Sebehodnocení úrovně profesních činností studentů učitelství. In ŠVEC, V. (ed.). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2000, s. 137-148. ISBN 80-85931-87-7.
- URBÁNEK, P. (2001a) Modely praktické přípravy studia učitelství. In BĚLOHRADSKÁ, J., aj. *Praktická příprava studentů učitelství. Na pomoc pedagogickým praxím ve školském terénu. (Kvalifikační kurz pro fakultní a uvádějící učitele.)* Liberec : TU, 2001, s. 6-12. ISBN 80-7083-574-5.
- URBÁNEK, P. (2001b) Opakovaná a longitudinální šetření ve výzkumu studenta učitelství a učitele. In Kolektiv autorů. *Pedagogický výzkum v ČR. Sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV*. Liberec : TUL, 2001, s. 457-467. ISBN 80-7083-468-4.
- URBÁNEK, P. (2002a) Problematika praktické složky přípravy v učitelském vzdělávání. In JANÍK, T. (ed.). *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele. Sborník z mezinárodní konference*. Brno : PdF MU, 2002, s. 85-91. ISBN 80-86633-01-2.
- URBÁNEK, P. (2002b) Uplatňování absolventů v učitelské praxi. In *Výzkum školy a učitele. Sborník referátů z 10. mezinárodní konference ČAPV* [CD-ROM]. Praha : ČAPV a PedF UK, 2002.

- URBÁNEK, P. (2003a) Podmínky pro realizaci učitelských praxí. In MARKOVÁ, K. *Pedagogická praxe. Sborník příspěvků z III. celostátní konference*. Praha : UK, 2003, s. 5-12. ISBN 80-7290-105-2.
- URBÁNEK, P. (2003b) Postoje českých studentů učitelství k vykonávání své budoucí profese. In *Biodromálne premeny učitel'a – učitel' v premenách času*. Prešov : FF PU, 2003, s. 197-206. ISBN 80-8068-231-3.
- URBÁNEK, P. (2004a) Kurikulární struktura učitelského studia v návaznosti na problematiku praktické přípravy. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno : MU, 2004, s. 20-28. ISBN 80-210-3378-9.
- URBÁNEK, P. (2004b) Sebehodnocení profesních činností studenty učitelství (Analýza longitudinálního šetření). In ŠKODA, J., DOULÍK, P. (ed.). *Profese učitele a současná společnost. Sborník referátů z 12. konference ČAPV [CD-ROM]*. Ústí nad Labem : PedF UJEP, 2004.
- URBÁNEK, P. (2005a) Praktická učitelská příprava: realita změn a problémů. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Sborník z mezinárodního pracovního semináře*. Brno : MU, 2005, s. 16-31. ISBN 80-210-3884-5.
- URBÁNEK, P. (2005b) *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec : TUL, 2005. ISBN 80-7083-942-2.
- URBÁNEK, P. *Počátky realizace praktické přípravy na FP TUL*, 2010. (nepublikovaný materiál)
- URBÁNEK, P., BĚLOHRADSKÁ, J., MIKEŠOVÁ, J. Formy spolupráce PF a škol při realizaci pedagogické praxe. In BĚLOHRADSKÁ, J., aj. *Praktická příprava studentů učitelství. Na pomoc pedagogickým praxím ve školském terénu. (Kvalifikační kurz pro fakultní a uvádějící učitele.)* Liberec : TU, 2001. ISBN 80-7083-574-5.
- URBÁNEK, P., WERNEROVÁ, J. Studenti učitelství a jejich vnímání realizace kurikulární reformy v základních školách. In *Učitel a žák v současné škole*. Konference ČPdS. Brno: PedF MU, 2008.
- URBÁNEK, P., WERNEROVÁ, J. Proměny v základních školách: k realizaci kurikulární reformy. In WERNEROVÁ, J. (ed.) *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV [CD-ROM]*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN (v tisku)
- VÁŇOVÁ, M. (2002a) Přípravné učitelské vzdělávání v zemích EU. In WALTEROVÁ, E. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. 1. díl teoretické a komparativní studie. Výstupy řešení výzkumného záměru PedF UK za rok 2001*. Praha : PedF UK, 2002, s. 126-146. ISBN 80-7290-085-4.
- VÁŇOVÁ, M. (2002b) Učitelské vzdělávání v zemích EU. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 4, s. 3-8. ISSN 1211-4669.
- VÁŇOVÁ, M. Strukturální reforma učitelského vzdělávání v Německu – možná inspirace pro přípravu učitelů u nás. In VALIŠOVÁ, A., aj. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : UK, 2004. ISBN 80-2467-0914-2.
- VÁŇOVÁ, M. *Úvod do srovnávací pedagogiky*. 2. vydání – přepracované. Praha : VŠ J. A. Komenského s r.o., 2005. ISBN 80-86723-12-7.
- VÁŇOVÁ, R. Několik pohledů do historie učitelského vzdělávání u nás. *Pedagogika*, 1995, roč. XLV, č. 1, s. 4-10. ISSN 3330-3815.
- VÁŇOVÁ, R. Vzdělávání učitelů v Českých zemích. In VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., aj. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007, s. 27-47. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VAŠUTOVÁ, J. Studium učitelství na pedagogických fakultách. In VAŠUTOVÁ, J., aj. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů*. Praha : UK PF, ÚVRŠ, 1999, s. 124-128. ISBN 80-860-39-97-8.
- VAŠUTOVÁ, J. Vysokoškolští učitelé v přípravném vzdělávání učitelů. *Pedagogická orientace*, 2000, č. 2, s. 35-43. ISSN 1211-4669.
- VAŠUTOVÁ, J. (2001a) Kvalifikační předpoklady nové role učitelů. In WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 1. díl*. Praha : UK, 2001, s. 19-46, 93-141. ISBN 80-7290-059-5.

- VAŠUTOVÁ, J. (2001b) Model tvorby profesního standardu učitelů. In WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 2. díl.* Praha : UK, 2001, s. 23-27. ISBN 80-7290-059-5.
- VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání.* Praha : PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-100-1.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi.* 2. přepracované vydání. Praha : UK, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
- VAŠUTOVÁ, J. *Podkladový materiál k tvorbě profesního standardu učitele.* Pracovní skupina MŠMT pro tvorbu profesního standardu, 2009. (nepublikovaný materiál)
- VAŠUTOVÁ, J., SPILKOVÁ, V. Teacher Education in Czech Republic. VALENČIČ ZULJAN, M., VOGRINC, J. *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences.* Ljubljana, 2011, s. 193-224. ISBN 978-961-253-058-7.
- VEENMAN, S. *Perceived Problems of Beginning Teachers.* Review of Educational Research, 54, 1984, s. 143-178.
- VEENMAN, S. *On Becoming a Teacher: An Analysis of Initial Training.* Nijmegen, University of Nijmegen 1987.
- VELETA, R. (2007a) Potřebujeme standard pro profesi učitel? *ČeskaŠkola.cz.* Národní ústav odborného vzdělávání, 2007. [cit. 2. 12. 2008]. Dostupné na: www.nuov.cz/ttnet/potrebujeme-standard-pro-profesi-ucitel.
- VELETA, R. (2007b) Profese učitele v kontextu vznikajícího Evropského rámce kvalifikací. In VAŠUTOVÁ, J. (ed.) *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 3, s. 109-117. ISSN 1802-4637.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání.* Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VOJTKOVÁ, N. Evropské portfolio pro studenty učitelství cizích jazyků. In PÍŠOVÁ, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele.* Univerzita Pardubice, 2007, s. 129-132. ISBN 978-80-7395-024-8.
- VORLÍČEK, Ch. Vzdělávání učitelů a vzdělavatelé učitelů – historický exkurz. In VAŠUTOVÁ, J., aj. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů.* Praha : PedF UK, 1999, s. 42-47. ISBN 80-86039-97-8.
- WALLACE, S. *Dictionary of Education.* New York : Oxford University Press, 2009. ISBN 978-0-19-921207-1.
- WATERKAMP, D. Školská reforma vzdělávání učitelů v Německu. In NOVOTOVÁ, J. *Škola v dialogu kultury, pedagogiky a společnosti*, s. 68-81. Liberec : TUL, 2008. ISBN 978-80-7372-414-6.
- WALTEROVÁ, E. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Úvodní teoreticko-analytická studie k výzkumnému záměru.* Praha : UK PF, 2000. ISBN 80-7290-034-X.
- WATEROVÁ, E. Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. In WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 2. díl.* Praha : UK, 2001, s. 11-22. ISBN 80-7290-059-5.
- WALTEROVÁ, E. Proměny profese vzdělávání učitelů ve světě. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. 1. díl teoretické a komparativní studie. Výstupy řešení výzkumného záměru PF UK za rok 2001.* Praha : PF UK, 2002, s. 126-146. ISBN 80-7290-085-4.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*, 1. díl. Brno: Paido, 2004, s. 250-261. ISBN 80-7315-083-2.
- WALTEROVÁ, E. *Srovnávací pedagogika. Vývoj a proměny v globálním kontextu.* Praha : PF UK, 2006. ISBN 80-7290-269-5.
- WENDE, M. C. van der The Bologna Declaration: Enhancing the Transparency and Competitiveness of European Higher Education. *Higher Education in Europe*, 2000, vol. 25, no. 3, p. 305-310. ISSN 0379-7724.

- WERNEROVÁ, J. (2007a) Profesní připravenost studentů učitelství. In JANDOVÁ, R. (ed.). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu*. České Budějovice : JČU, 2007, s. 371-382. ISBN 978-80-7394-061-4.
- WERNEROVÁ, J. (2007b) Sebehodnocení studentů učitelství z hlediska zvládnutí profesních činností. In VAŠTATKOVÁ, J., POLÁŠEK, R. (ed.) *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů. Sborník příspěvků z V. roč. studentské vědecké konference, 2. díl*. Olomouc : Votobia, 2007, s. 248-253. ISBN 978-80-7220-306-2.
- WERNEROVÁ, J. Obtížnost profesních činností učitele z pohledu studentů učitelství, učitelů a oborových didaktiků. *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 3, s. 102-115. ISSN 1211-4669.
- WERNEROVÁ, J. (2010a) Jak nahlíží studenti učitelství na pedagogickou praxi na základních školách? *Moderní vyučování*, 2010, roč. XVI, č. 2, s. 34-35. ISSN 1211-6858.
- WERNEROVÁ, J. (2010b) Portfolio: názory studentů na jeho funkci. In SIKOROVÁ, Z., MALČÍK, M., PAVLICA, K. *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků XVII. ročníku celostátní konference ČAPV* [CD-ROM]. Ostrava : PedF OU, 2010, s. 98-106. ISBN 978-80-7368-769-4.
- WERNEROVÁ, J. (2010c) Subjektivní hodnocení profesní přípravy studenty učitelství. In VAŠTATKOVÁ, J., KANĚČKOVÁ, E. (eds.) *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VII. Sborník z VII. ročníku konference* [CD-ROM]. Olomouc : UP, 2010, s. 342-349. ISBN 978-80-244-2593-1.
- WERNEROVÁ, J. (2011a) Hodnocení profesní přípravy na pedagogických fakultách učiteli z praxe. In WERNEROVÁ, J. (ed.) *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV* [CD-ROM]. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-722-2.
- WERNEROVÁ, J. (2011b) Motivy studentů k volbě studia učitelství. Výroční konference ČPdS – Místo vzdělávání v současné společnosti: paradigmaty - ideje – realizace, Praha, 16. - 17. 2. 2011.
- Zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb.*
- Zákon z 24. června 2009 o pedagogických zaměstnancích a odborných zaměstnancích a o změně a doplnění některých zákonů, 317/2009 Z. z.* [cit. 21. 2. 2010]. Dostupné na: http://www.minedu.sk/http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/317_200.
- Západočeská univerzita v Plzni, informace o studiu 2008/2009* [CD ROM]. ISBN 978-80-7043-675-8.
- ZIMOVÁ, L. Uplatňování absolventů PF UJEP v praxi. *Pedagogika*, 1997, roč. XLVII, č. 3, s. 269-276. ISSN 3330-3815.

Další elektronické zdroje

- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. [cit. 15. 8. 2009]. Dostupné na: <http://www.pf.jcu.cz>.
- Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta. [cit. 17. 8. 2009]. Dostupné na: <http://www.ped.muni.cz>.
- Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. [cit. 17. 8. 2009]. Dostupné na: <http://www.pdf.osu.cz>.
- Technická univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. [cit. 10. 11. 2009; 5. 9. 2010]. Dostupné na: <http://www.fp.tul.cz>.
- Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. [cit. 2. 9. 2009]. Dostupné na: <http://www.uhk.cz/pdf/>.
- Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta. [cit. 17. 8. 2009]. Dostupné na: <http://www.pf.ujep.cz>.
- Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. [cit. 10. 11. 2009]. Dostupné na: <http://www.pdf.cuni.cz>.
- Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. [cit. 25. 9. 2009]. Dostupné na: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/>.
- Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. [cit. 17. 8. 2009]. Dostupné na: <http://www.fpe.zcu.cz>.

PŘÍLOHY